DOCUMENT RESUME

ED 323 801 FL 018 858

AUTHOR Ouellet, Micheline
TITLE Synthese historique de l'immersion francaise au Canada suivie d'une biblographie selective et analytique (Historical Synthesis of French Immersion in Canada Followed by a Selective and Analytic Bibliography).
INSTITUTION Laval Univ., Quebec (Quebec). International Center for Research on Bilingualism.
REPORT NO CIRB-175; ISBN-2-89219-212-9
PUB DATE 90
NOTE 264p.
PUB TYPE Reports - Descriptive (141) -- Information Analyses (070) -- Reference Materials - Bibliographies (131) s
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC11 Plus Postage.
DESCRIPTORS Comparative Education; Educational History; Educational Strategies; Foreign Countries; *French; *Immersion Programs; National Surveys; *Program Design; Second Language Instruction
IDENTIFIERS *Canada; Europe; United States

ABSTRACT

The history of French immersion instruction in Canada is reviewed, and the literature relating to that history is examined. The first chapter offers three distinct perspectives on the emergence of French immersion: (1) chronological; (2) phenomenological and pragmatic; and (3) methodological and pedagogic. Also in the first chapter, the immersion instruction situations in the United States and Europe are profiled for comparison. The second chapter contains a bibliography of 409 citations, most annotated, on French immersion in Canada. The bibliography covers the period 1968-88. Chapter 3 is a commentary on the bibliography, focusing on the following aspects of the field: research and implementation, the net results of French immersion, the strengths and limits of program evaluation, the weaknesses of immersion, and the debate between immersion partisans and adversaries. A concluding chapter addresses the theoretical and practical issues separately and makes recommendations for future research. A list of references is included. Appended materials include a letter concerning the origin of the term "immersion," data on immersion program offerings in each province, and a list of association acronyms and addresses. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

centre international de recherche sur le bilinguisme

publication
B-175

ED323801

SYNTHÈSE HISTORIQUE DE L'IMMERSION FRANÇAISE AU CANADA SUIVIE D'UNE BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE ET ANALYTIQUE

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
A. Pruyiner
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Micheline Ouellet

1990

CIRB
ICRB

2

FL018858

MICHELINE OUELLET

Synthèse historique de l'immersion française au Canada suivie d'une bibliographie sélective et analytique

Publication B-175

1990
Centre international de recherche sur l'aménagement linguistique
International Center for Research on Language Planning
Québec

Le Centre international de recherche sur l'aménagement linguistique est un organisme de recherche universitaire qui reçoit une contribution du Secrétariat d'État du Canada pour son programme de publication.

The International Center for Research on Language Planning is a university research institution which receives a supporting grant from the Secretary of State of Canada for its publication programme.

© **1990 Centre international de recherche sur l'aménagement linguistique**
Tous droits réservés. Imprimé au Canada
Dépôt légal (Québec) 3ème trimestre 1990
ISBN 2-89219-212-9

«L'avenir de la francophonie repose essentiellement sur les hommes, autrement dit, sur l'enseignement».

Message de M. Claude Ryan,
Ministre de l'Éducation du Québec,
à l'ouverture du 41e Congrès de l'ACELF,
décembre 1988,
rappelant les propos du Ministre
délégué pour le gouvernement de la France,
M. Alain Decaux.

Table des matières

Préface 000

Introduction 1

1. NATURE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE 1
2. IMPORTANCE THÉORIQUE ET PRATIQUE DE LA RECHERCHE 1
3. PLAN 2

CHAPITRE I – **Synthèse historique de l'immersion** 3

1. HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PAR IMMERSION AU CANADA 3

1.1 **La situation linguistique au Canada avant et après 1960** 3
- 1.1.1 *Les recherches sur le bilinguisme* 3
- 1.1.2 *Les tendances socio-politiques* 4

1.2 **L'émergence des classes d'immersion française: identification des véritables instigateurs** 5
- 1.2.1 *L'école anglaise* 6
- 1.2.2 *Une initiative des parents* 7
- 1.2.3 *L'apport de W.E. Lambert et de l'école Berlitz* 8
- 1.2.4 *La création de deux associations* 8
  - 1.2.4.1 "Canadian Parents for French" 9
  - 1.2.4.2 L'Association canadienne des professeurs d'immersion – The Canadian Association of Immersion Teachers 9
- 1.2.5 *Difficulté d'accès aux documents sur l'immersion* 9
- 1.2.6 *L'école française* 10
  - 1.2.6.1 La "St. Joseph School" 11
  - 1.2.6.2 La "Toronto French School" 11
    - 1.2.6.2.1 Les idées avant-gardistes de W.H. Giles, fondateur de la TFS 12
    - 1.2.6.2.2 Des programmes uniques, des enseignants chevronnés et des manuels scolaires diversifiés 13
  - 1.2.6.3 La "Saskatoon French School" 14
- 1.2.7 *L'enseignement immersif par opposition à l'enseignement dans la langue de la minorité* 15
- 1.2.8 *Le succès et la popularité de l'immersion* 16
- 1.2.9 *Propos sur l'élitisme* 16
- 1.2.10 *Commentaires sur l'historique de l'enseignement par immersion* 17

2. **APPROCHE PHÉNOMÉNOLOGIQUE ET PRAGMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PAR IMMERSION AU CANADA** 18

2.1 **Taxonomie des modèles organisationnels au Canada** 18

2.2 **Définition de l'éducation par immersion** 21
2.2.1 *Ambiguïté et galvaudage du terme immersion* 21
2.2.2 *L'immersion en anglais: un mode d'enseignement jugé illégal* 23
2.2.3 *Caractéristiques générales* 23
2.2.4 *Caractéristiques méthodologiques* 25
2.2.5 *Typologie de l'enseignement immersif* 26
2.2.5.1 L'immersion totale 26
2.2.5.2 L'immersion partielle 27
2.2.5.3 L'immersion tardive 27
2.2.5.4 La post-immersion 27

2.3 **La variabilité des programmes d'immersion** 28
2.3.1 *Variabilité des options offertes* 28
2.3.2 *Variabilité des séquences de langues* 28
2.3.3 *Variabilité des approches utilisées en immersion* 28

2.4 **Assises psychologiques et linguistiques de l'immersion** 29
2.4.1 *La théorie de Penfield* 30
2.4.2 *L'hypothèse de l'interdépendance développementale* 30
2.4.3 *L'hypothèse des niveaux-seuils* 31
2.4.4 *La théorie de Dodson* 31

3. **DISTINCTION ENTRE DIVERSES OPTIONS DIDACTIQUES DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE AU CANADA** 32

3.1 **Programmes d'enseignement intensif de langue seconde** 32
3.1.1 *Régime de détachement intensif* 33
3.1.2 *Bain linguistique* 33
3.1.3 *Bain de langue* 33
3.1.4 *Classe d'accueil* 34
3.1.5 *Classe de francisation* 36

3.2 **Programme d'enseignement des langues et des cultures d'origine (PELO ou PELCO) et Programme des langues ancestrales (PLA)** 36

3.3 **Programme bilingue** 37

3.4 **Classe protégée** 38

3.5 **Programme de transition** 38

3.6 **Programme de submersion** 38

3.7 **Programme trilingue ou immersion double** 39

3.8 **Programme de français de base ou programme-cadre** 39

3.9 **Programme de français élargi** 41

4. SITUATION AMÉRICAINE 42

4.1 **Profil historique de l'éducation bilingue: les modèles en vogue** 42

4.2 **Des objectifs différents** 43

4.3 **L'immersion aux États-Unis** 44
4.3.1 *Définition des termes en contexte américain: submersion et immersion* . . 45
4.3.1.1 La submersion 45
4.3.1.2 L'immersion: son application au groupe majoritaire et son adaptation au groupe minoritaire 46
4.3.1.3 Définition et caractéristiques de l'immersion 47
4.3.1.4 Les écoles dites "magnet" 48
4.3.1.5 Le programme d'immersion totale en espagnol de Culver City: une copie du modèle St-Lambert 49

5. SITUATION EUROPÉENNE 49

5.1 **Popularité des programmes bilingues** 50

5.2 **L'immersion au service des enfants du groupe majoritaire: cas principaux** 51
5.2.1 *Cas de l'Irlande du Sud* 51
5.2.2 *Cas du Pays de Galles* 51
5.2.3 *Cas de l'Espagne* 52
5.2.3.1 La Catalogne 52
5.2.3.2 Le Pays basque 52
5.2.4 *Cas de la Suisse* 52

CHAPITRE II – **Bibliographie sélective et analytique** 55

1. INTRODUCTION 55

1.1 **Objectifs** 56

1.2 **Sources** 56

1.3 **Période: octobre 1968 – mai 1988** 58

1.4 **Contenu et limites de la bibliographie** 58

1.5 **Méthodologie du plan de classement** 59

1.6 **Classification, forme et présentation** 61

1.7 **Notice expliquée** 63

1.8 **Types de document** 65

1.9 **Liste des abréviations** 65

2. LES CATÉGORIES DE CLASSEMENT 66

2.1 **La recherche** 66

2.2 **La problématique de l'éducation bilingue** 73
2.2.1 *Programmes / Approches: définition, perspective historique, problèmes* . . 73
2.2.2 *Programmes / Approches: description, comparaison, évaluation générale* . 87

2.3 **L'élève: facteurs cognitif, affectif, attitudinal** 101

2.4 **Besoins spéciaux** 107

2.5 **Opinions, attitudes, attentes** 111

2.6 **Mesures et évaluation** 123

2.7 **Évaluation des performances orales et écrites** 130
2.7.1 *Rendement scolaire – Compétences* 130
2.7.2 *Aspects grammaticaux* 145

2.8 **Matières scolaires** 152

2.9 **Centre multimédia** 155

2.10 **Activités extra-curriculaires** 162

2.11 **Formation des maîtres** 165

2.12 **Administration** 170

2.13 **Législation linguistique et politique** 176

2.14 **L'université ou l'immersion post-secondaire** 181

2.15 **Les relations inter-groupes** 184

2.16 **Varia** 190

2.17 **Rapports d'évaluation des provinces canadiennes** 196
2.17.1 *Québec* 197
2.17.2 *Ontario* 202
2.17.2.1 Elgin 203
2.17.2.2 Hamilton 204
2.17.2.3 North York 204
2.17.2.4 Ottawa / Carleton 204
2.17.2.5 Peel 209
2.17.2.6 Toronto 209
2.17.2.7 Welland 210
2.17.2.8 Wellington 211
2.17.3 *Manitoba* 211
2.17.4 *Saskatchewan* 212
2.17.5 *Alberta* 213
2.17.6 *Colombie-Britannique* 214
2.17.7 *Nouveau-Brunswick* 216
2.17.8 *Nouvelle-Écosse* 219

2.17.9 *Île-du-Prince-Édouard* 220
2.17.10 *Terre-Neuve et Labrador* 221
2.17.11 *Yukon et Territoires du Nord-Ouest* 222

CHAPITRE III – **Critique générale de la bibliographie sélective et analytique** 225

3.0 **Commentaires sur la recherche et les réalisations en immersion française** 225

3.1 **Bilan des programmes d'immersion française au Canada** 226

3.2 **Les évaluations** 227
3.2.1 *Les points forts* 227
3.2.2 *Les limites de signification des résultats et les instruments de mesure* . . 228

3.3 **Les faiblesses de l'immersion** 228

3.4 **Les partisans et les adversaires de l'immersion** 230

Conclusion générale 233

1. CONCLUSION THÉORIQUE 233

2. CONCLUSION PRATIQUE 233

3. LIMITES DE LA RECHERCHE 234

4. SUGGESTIONS POUR DES RECHERCHES ULTÉRIEURES 234

Références bibliographiques 235

Annexes 251

1. LETTRE ADRESSÉE À MICHAEL STRUMPEN-DARRIE 251

2. EFFECTIFS DES PROGRAMMES D'IMMERSION EN FRANÇAIS DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES 253

3. LISTE DES SIGLES 255

Index des auteurs de la bibliographie sélective et analytique 257

Introduction

1. NATURE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

La présente publication[1] vise d'abord à retracer l'histoire de l'enseignement par immersion française au Canada. Dans cette étude, nous référons au terme "immersion" dans son sens premier, c'est-à-dire un régime pédagogique destiné aux Anglophones et aux Allophones qui se scolarisent dans leur langue seconde, le français.

L'intérêt porté aux problèmes de l'immersion se justifie pleinement par l'ampleur et l'importance du phénomène en didactique des langues. C'est grâce à une démarche historique que nous avons pu préciser les contextes scolaire et social dans lesquels l'enseignement immersif s'actualise. Afin de bien saisir le contenu et la portée de l'éducation par immersion française, nous avons accompagné l'étude diachronique d'une bibliographie sélective et analytique.

En résumé, nous avons voulu classer et catégoriser les ouvrages divers, publiés et non publiés, ayant trait à l'immersion française au Canada; établir un lien chronologique entre les événements et les pratiques didactiques en vigueur dans les provinces canadiennes, relativement à l'immersion; définir clairement cette approche novatrice d'apprentissage de la langue seconde trop longtemps demeurée anmbiguë; définir les paramètres de l'enseignement par immersion française au Canada, à savoir les objectifs poursuivis par cet enseignement, l'approche méthodologique privilégiée, les clientèles scolaires touchées anisi que le temps accordé à cet enseignement.

L'enseignement par immersion n'a pas que des vertus. Dans le premier chapitre, les propos sur l'immersion sont plutôt louangeurs. Dans l'analyse historique, nous avons adopté une démarche factuelle. Nous avons rassemblé et décrit les événements tels qu'ils se sont produits: la période qui prônait la popularité et le succès de l'immersion a perduré. C'est au début des années quatre-vingt que des spécialistes (comme Bibeau, Bessette, Pellerin et Hammerly) ont commencé à décrier ce modèle d'enseignement. Donc, c'est après avoir décrit le mouvement immersif et constitué la bibliographie sélective et analytique que nous avons été en mesure de présenter l'autre côté de la médaille, c'est-à-dire de dégager les points faibles de cet enseignement et de faire le bilan.

2. IMPORTANCE THÉORIQUE ET PRATIQUE DE LA RECHERCHE

L'importance théorique d'une telle recherche réside dans le fait qu'elle constitue un dossier-synthèse sur le mouvement de l'immersion française, faisant ressortir les fondements psychologiques et linguistiques sur lesquels ce concept d'apprentissage de la langue seconde s'appuie. Par

---

[1] Cette publication est tirée de notre mémoire de Maîtrise en didactique du français langue seconde, fait à l'Université Laval, sous la direction de M. Lorne Laforge.

En ce qui a trait aux substantifs français "Anglophone", "Francophone" et "Allophone", nous avons adopté l'orthographe du Commissaire aux langues officielles dans son Rapport annuel 1986 en utilisant les majuscules.

Tout au long de l'ouvrage, la forme générique masculine est utilisée sans aucune discrimination dans le but d'alléger le texte.

ailleurs, l'importance pratique de cette recherche est qu'elle fait un tri des notions sous-jacentes à l'immersion. Cet ouvrage de synthèse peut donc servir de guide documentaire aux chercheurs, aux enseignants, aux agents décisionnels et aux autres professionnels qui se consacrent à l'enseignement par immersion.

3. PLAN

Le chapitre 1 consiste en une synthèse historique du phénomène de l'immersion française au Canada et en une description de l'éducation bilingue aux États-Unis et en Europe. D'abord, l'approche historique situe l'enseignement par immersion dans un cadre chronologique. Nous y avons décrit les circonstances dans lesquelles a émergé ce phénomène scolaire. En somme, nous avons dressé un constat de l'apparition et de l'évolution des contenus de l'enseignement immersif en français à travers le pays, depuis les vingt-cinq dernières années. Dans un deuxième temps, l'approche phénoménologique et pragmatique a contribué à bâtir le cadre conceptuel de l'immersion, à partir des caractéristiques générales et méthodologiques, des assises psychologiques et linguistiques et d'une typologie de l'enseignement immersif. Dans la troisième partie du chapitre premier, nous apportons une distinction entre les diverses options didactiques du français langue seconde en vigueur au Canada. Enfin, nous faisons état des situations américaine et européenne.

Le chapitre 2 contient une bibliographie sélective et analytique suivie d'un index des auteurs. Ce dossier systématique d'étude sur l'immersion rassemble plus de 400 sources documentaires bilingues regroupées en dix-sept catégories. Les ouvrages ainsi colligés touchent différents aspects de l'enseignement immersif. Des études d'ordre linguistique, didactique, pédagogique, psychologique, social, politique et administratif traitent des multiples facettes de l'immersion, entre autres, de l'évaluation des programmes en cours dans toutes les provinces canadiennes.

Le chapitre 3 contient une critique générale du corpus bibliographique. Cette partie met en évidence les principales constatations qui ressortent de l'analyse bibliographique précédente. Un portrait historique et une analyse des documents pertinents sur le sujet ont permis de répertorier les variantes du modèle immersif pour l'ensemble du Canada. Ils ont aussi permis de dresser une liste des points faibles de l'immersion.

La conclusion rappelle l'importance d'une telle recherche et dégage certaines déficiences. Enfin, nous proposons quelques voies de recherche plus poussées sur la question qui nous préoccupe.

CHAPITRE 1

Synthèse historique de l'immersion

1. HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PAR IMMERSION AU CANADA

L'objectif de cette première partie est de présenter la situation linguistique qui a prévalu au Canada avant et après les années soixante. Nous discuterons plus exactement de l'émergence et de l'évolution du phénomène de l'immersion. La période allant de 1965 (naissance de l'immersion) à 1975 (début de la publication des rapports d'évaluation systématique) correspond à un engouement pour ce nouveau concept d'enseignement, et à l'implantation successive de programmes de ce type dans les diverses provinces canadiennes.

1.1 La situation linguistique au Canada avant et après 1960

1.1.1 *Les recherches sur le bilinguisme*

Dressons d'emblée un portrait rétrospectif des lignes de pensée qui prévalaient avant les années soixante à propos du bilinguisme. À cette époque, plusieurs chercheurs attribuaient au bilinguisme des effets plutôt néfastes sur le développement cognitif, linguistique et socio-affectif.

Après 1960, les recherches ont démontré les effets positifs du bilinguisme sur les plans intellectuel, affectif et linguistique (Landry, 1978; Lambert, 1977). Ce sont Peal et Lambert (1962) qui ont démarré le nouveau courant de recherches qui attribuent au bilinguisme des effets bénéfiques. W.E. Lambert a distingué deux types de bilinguisme relié à des situations socio-politiques différentes: l'un additif, où dans certaines situations favorables les locuteurs font l'apprentissage d'une langue seconde tout en conservant une bonne maîtrise de leur langue maternelle, et l'autre soustractif, où dans des situations moins favorables l'apprentissage de la langue seconde se fait au détriment de la langue maternelle. R.M. Jones (dans Kelly, 1969a) a énuméré les recherches psychologiques, neurologiques, pédagogiques et socio-politiques qui ont prôné les effets positifs de l'apprentissage précoce d'une langue seconde. Par ailleurs, R. Landry (1978) a tenté d'expliquer les résultats pessimistes et contradictoires des recherches antérieures aux années soixante et cette vague récente de données positives sur le fonctionnement des individus bilingues.

Ces recherches sont dépourvues d'une définition opérationnelle du concept de bilinguisme. Les travaux scientifiques comportent des faiblesses méthodologiques comme le mauvais contrôle des variables relatives au bilinguisme – le quotient intellectuel, l'âge et le niveau socio-économique, par exemple (Landry, 1981:14).

Les recherches plus récentes, qui se sont aussi appuyées sur le même ensemble de variables connexes au bilinguisme, apportent des résultats inverses. Les chercheurs se sont donc empressés de réanalyser les conditions du bilinguisme qui sont propices ou non au développement de l'apprenant (Landry, 1981:15).

1.1.2 *Les tendances socio-politiques*

Il est impossible d'envisager l'éducation bilingue comme un phénomène isolé. Il faut au contraire reconnaître qu'elle s'inscrit dans un contexte politique donné:

> "Bien qu'elle se réalise dans une salle de classe, chez des individus d'âge scolaire, elle prend ses racines dans le monde politique et ne vise pas en premier lieu des objectifs linguistiques" (Bibeau, 1982:173).

Avant 1960, le français était une langue que l'on défendait, pas encore une langue que l'on imposait. Dès 1960, la question de la promotion de la langue française surgit dans un premier article du programme électoral du Parti libéral pour les élections du 22 juin 1960. La "Révolution tranquille" qui s'est alors amorcée, a débouché sur la promulgation successive de lois et règlements. Selon Corbeil (1980:23), la période 1962-1970 a été marquée par une idéologie du dépassement.

C'est la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, la Commission Parent, qui, en 1963, est la première à cerner le problème de la situation des langues dans toutes les provinces canadiennes. Par la suite, la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, la Commission Laurendeau-Dunton, créée à Ottawa en 1967, et la Commission d'enquête sur la situation de la langue française, la Commission Gendron, créée à Québec en 1968, a donné lieu à l'élaboration des politiques linguistiques du gouvernement canadien et plus particulièrement du Québec. Selon J.-C. Gémar (1983), les grandes réformes de l'enseignement au Québec s'échelonnent entre 1967 et 1979. Cet intervalle correspond à un mouvement de renouveau, à un changement progressif sur le plan des législations et des réalisations dans les provinces anglophones.

Rappelons brièvement les lois ou événements politiques qui ont donné lieu à des modifications dans le système éducationnel au Québec:

- La Loi 63, votée en 1969, permet le libre choix de la langue d'enseignement aux Anglophones et aux immigrants du Québec. C'est également en 1969 que les ministres de l'Éducation des provinces créent le Conseil des ministres de l'Éducation, comprenant un comité spécialement mandaté de s'occuper de l'enseignement en français et d'en préciser les besoins.
- La Loi 22, votée en 1974, règlemente l'admission des enfants d'immigrants dans les écoles anglaises au Québec. La Loi 22 sera remplacée à l'arrivée au pouvoir du Parti québécois, en 1976, "parce qu'elle porte à faux sur deux points: sur la langue d'enseignement et sur le statut réel du français au Québec" (Plourde, 1988:17).
- La Loi 101 de 1977 fait du français la "langue officielle de la législation et de la justice au Québec". La Loi 101 impose donc la francisation massive de toutes les sphères de la vie publique. Le Conseil de la langue française, créé par la Loi 101, a joué le rôle d'une commission permanente de surveillance, d'études et de recherches sur le statut et la qualité de la langue française au Québec. L'Office de la langue française a plutôt veillé à l'application de la loi.

La Commission Laurendeau-Dunton a donné naissance à la Loi sur les langues officielles au Canada qui confère un statut égal au français et à l'anglais dans la fonction publique fédérale. Non seulement cette loi a-t-elle modifié les règles du jeu au point de vue linguistique, à l'échelle nationale, mais l'ensemble des législations a eu une incidence telle, que les commissions scolaires protestantes du grand Montréal (CEPGM) ont ressenti le besoin et manifesté leur intérêt pour mettre sur pied des programmes d'apprentissage de la langue française.

> "... les Canadiens anglais du Québec ont souhaité plus vivement apprendre le français. Sur le plan scolaire, cela se manifeste par quelques initiatives intéressantes: préparation de manuels spéciaux, pour chacun des degrés du cours, ou expérience entreprise par la Commission scolaire de West Island et qui consiste à enseigner aux élèves anglophones une partie des matières ordinaires du programme: géographie, histoire, sciences ou autres" (Gouvernement du Québec, 1964:70).

Voyant que l'expérience pilote de Saint-Lambert, en banlieue de Montréal, obtenait du succès, la CEPGM inaugure, dès septembre 1968, des classes d'immersion française en maternelle et en 1ère année (immersion précoce totale) et en 7e année (immersion différée). Puis, en 1969, dans la ville d'Ottawa et dans les régions de Toronto, les parents font des demandes auprès de leurs commissions scolaires respectives pour mettre sur pied des programmes d'immersion du "type Saint-Lambert". Certains jeunes Anglophones de la CEPGM croient que le mouvement nationaliste et la Loi 101 ont eu des conséquences positives sur cette population, suscitant le besoin de connaître et d'apprécier la langue française. Les jeunes Anglophones de cette génération ont grandi avec la Loi 101 et, selon eux, il est normal d'avoir voulu se sensibiliser au français, apprendre cette langue et l'utiliser dans des situations quotidiennes (Tainturier, 1988:B5).

Stern (1978:172-173) considère l'expérience des classes bilingues canadiennes comme étant un exemple d'interaction entre une expérience d'enseignement de la langue et le développement d'une politique d'enseignement de la langue.

Après avoir brossé sommairement le tableau historico-politique du Québec, analysons tout de suite les régimes pédagogiques qui ont émergé de cette situation, particulièrement le phénomène scolaire de l'immersion française.

1.2 L'émergence des classes d'immersion française: identification des véritables instigateurs

Dans cette partie de l'ouvrage, nous allons examiner la dynamique de l'enseignement par immersion, à partir d'une esquisse historique, en faisant ressortir l'idée maîtresse. L'*immersion* est une notion novatrice et révolutionnaire dans le domaine de la didactique. Dans son étude, il est essentiel de tenir compte des facteurs d'ordre socio-historique et socio-structural, c'est-à-dire les rapports de force entre les groupes majoritaire et minoritaire. Il faut aussi tenir compte des contextes socio-culturel et socio-psychologique, c'est-à-dire le statut des langues en contact et le micro-milieu de l'enfant anglophone.

Ce n'est qu'après avoir élucidé les circonstances de l'apparition de ce mouvement et le rôle de ses auteurs, que nous étudierons ses assises théoriques et ses ascendances pédagogiques.

Afin de bien identifier les véritables instigateurs de l'immersion française, nous avons procédé, soit par appels téléphoniques, soit par rencontres auprès de personnes-ressources. Nous avons noté les opinions, impressions, explications et interprétations de certains faits. L'information cumulée provient des universités et des organismes gouvernementaux – entre autres le Comité de restructuration scolaire, le Comité de recherche et de développement, la section de recherche de la Direction des études de la CEPGM, la Direction des programmes d'études et la Direction générale des programmes de langues secondes du ministère de l'Éducation du Québec. Enfin, des documents écrits (articles de presse et documents administratifs non publiés) nous ont éclairée sur le sujet, apportant des données supplémentaires.

Nous faisons face à une grande diversité d'opinions quant à l'origine du mouvement de l'immersion, ses promoteurs et les pratiques didactiques qui le sous-tendent. De plus, nous avons constaté que les ouvrages sont parfois contradictoires. L'immersion est perçue sous différents angles, selon les intervenants, le rôle et la finalité qu'ils se sont donnés (Edwards et Smythe, 1976; Cziko, 1976).

1.2.1 *L'école anglaise*

Dans les ouvrages spécialisés, les auteurs ne définissent guère le concept lui-même, adapté à chacune des institutions scolaires. Selon Stern (1968:61,101), le modèle d'immersion en français a été mis à l'épreuve pour la première fois, en 1965, dans une école de la région montréalaise, la "St. Lambert Elementary School", grâce à l'initiative des parents et non celle de Wallace E. Lambert de l'Université McGill.

Après avoir discuté longuement avec des administrateurs scolaires et avoir fait appel à la collaboration des représentants du groupe de recherches linguistiques de l'Université McGill (McGill Language Research Group), les parents ont demandé à la Commission scolaire protestante du South Shore d'autoriser la mise sur pied d'un programme d'immersion française à titre expérimental, dès septembre 1965 (Lambert et Tucker, 1972:4).

Ce programme expérimental est une réponse aux événements socio-politiques du Québec et coïncide donc avec de nouvelles lois sur la politique des langues au Québec. Au début, tous les programmes d'éducation bilingue mis sur pied étaient qualifiés "d'expérimentaux" ou de "projets pilotes". Cela signifie que le ministère de l'Éducation devait donner son autorisation pour que ces "expériences" soient mises sur pied. Il faut dire qu'à l'époque, il n'y avait pas l'ouverture qui existe maintenant en ce qui a trait à l'enseignement des langues secondes.

Un rapport du Gouvernement du Québec (1977:58) souligne le caractère expérimental des programmes d'immersion: "Autorisés à titre expérimental, les programmes d'immersion, quoique toujours expérimentaux, se sont développés suivant des formules diverses".

Il faut mentionner le rôle de soutien primordial du Secrétariat d'État (Gouvernement fédéral) qui a fourni les fonds nécessaires à l'implantation des programmes immersifs, dès les années 1970.

En plus de la "St. Lambert Elementary School", De Lorenzo et Gladstein ont identifié une autre école qui aurait implanté la première classe pilote d'immersion française:

> "... the first immersion education "pilot" class was implemented in 1965 at the Margaret Pendlebury School in St. Lambert" (De Lorenzo et Gladstein, 1984:16).

Une publication de l'Association "Canadian Parents for French" (1985:5) indique par ailleurs que c'est l'école "Cedar Park School", en 1958, dans le West Island de Montréal, qui fut la première à inaugurer une classe expérimentale d'immersion en français.

En Ontario, des écrits attestent que c'est la "Toronto French School" qui a innové ce modèle d'enseignement. Enfin, d'autres textes justificatifs témoignent de l'existence de la "St. Joseph School", à Wawa, comme étant la première école d'immersion française au Canada. Le point 1.2.6 de la présente étude apporte des précisions concernant ces deux écoles françaises.

Avec la réussite "publique" des classes d'immersion totale en français de la "St. Lambert Elementary School", d'autres programmes apparemment similaires ont été implantés à travers le pays (Stern, 1968), grâce aux sommes d'argent substantielles offertes par le gouvernement fédéral au Québec (Roslyn School, (Westmount), Jubilee School (Greenfield Park), Elmgrove School (St-Laurent), Vincent Massey School (Laflèche), William Latter School (Chambly) et Champlain Elementary School (Candiac)), en Nouvelle-Écosse, au Nouveau-Brunswick, en Ontario et graduellement dans les autres provinces. En plus de l'immersion totale, plusieurs écoles de Montréal ont choisi de mettre sur pied la formule d'immersion partielle – entre autres, les Commissions scolaires de Baldwin Cartier en 1973 et de Lakeshore en 1976.

Si on se rapporte à la terminologie utilisée dans les nombreux rapports d'évaluation,[2] on constate que les programmes d'immersion étaient d'abord surnommés "All-French programs", puis "so-called immersion" – soi-disant immersif ou de type immersif –, "à défaut de mieux" (Mathieu et Malone, 1975:47).

1.2.2 *Une initiative des parents*

Dans un document publié, Lambert et Macnamara (1969:86-87) ont soigneusement décrit le contexte dans lequel les premiers programmes d'immersion française ont été amorcés. Un groupe de parents étaient préoccupés par l'inefficacité des méthodes courantes d'enseignement et étaient vivement impressionnés par les récentes recherches qui avaient démontré le succès de l'apprentissage d'une langue seconde en bas âge, dans un milieu biculturel et bilingue tel que Montréal.

> "They were also concerned that non-French speakers in the Province of Quebec may in time encounter increasingly stronger social and economic pressures to learn French" (Stern, 1968:62).

Les parents ont donc été le fer de lance d'une nouvelle phase de progrès en éducation concernant les langues secondes. En plus des motivations "instrumentale" et "intégrative"[3] (Melikoff, 1972), "il semble que les parents se rendent compte de la valeur purement éducative de l'immersion et c'est ce qui nous fait croire à un avenir prometteur de ce type d'éducation" (Obadia, 1981:281-282). Lorsque le "St. Lambert Bilingual School Study Group" a formulé une proposition au ministre de l'Éducation en 1963, pour la création d'une école bilingue à Saint-Lambert, il désirait atteindre les objectifs suivants: un bilinguisme équilibré, de meilleures chances d'emploi, un affermissement de l'unité nationale ou un rapprochement des deux solitudes, un enrichissement culturel des enfants qui apprennent la langue-cible et une méthode alternative d'enseignement de la langue seconde qui s'avère efficace.

Certains éléments de pensée émergent de cette proposition (Stern, 1968:62):

1. la notion d'apprentissage précoce d'une langue, proposée par le Dr Penfield;
2. l'idée d'un programme d'immersion en langue seconde;
3. l'existence d'expériences similaires (la "Toronto French School") et les écoles bilingues en Europe.

Ceci voudrait donc dire que les parents se sont inspirés d'expériences antérieures pour trouver une nouvelle approche d'apprentissage de la langue seconde. L'enseignement traditionnel de la L2 s'est fait par des essais successifs de différentes méthodes. Ce que les parents ont recherché, c'est un nouveau modèle d'apprentissage de la L2 qui amalgame l'apprentissage de la langue-cible dans un cadre dit "naturel" et l'apprentissage des autres matières scolaires. L'innovation réside dans le fait qu'il ne s'agit plus d'un simple cours de L2 mais d'une scolarisation dans cette deuxième langue.

---

[2] Se référer à la section 17 de la bibliographie sélective et analytique.

[3] Ces notions ont été introduites par Gardner et Lambert en 1959. La motivation instrumentale s'applique à ceux qui apprennent une langue seconde pour des raisons pratiques: pour les fins d'obtention d'un emploi, par exemple. La motivation intégrative s'applique à ceux qui apprennent une langue seconde en vue d'être accepté dans une communauté linguistique donnée, de s'identifier aux gens qui parlent la langue-cible et de s'intégrer à leur culture.

1.2.3 *L'apport de W.E. Lambert et de l'école Berlitz*

Après avoir analysé tous les faits, on constate en effet que c'est W.E. Lambert de l'Université McGill, qui, à la demande des parents, a mis en marche le projet pilote d'immersion française. Lambert a complété des études supérieures aux États-Unis et il en a rapporté des idées nouvelles, des concepts et des théories psycho-pédagogiques peu connus au Canada. C'est lui qui a qualifié le projet de Saint-Lambert de "home-school language-switch" (Genesee, 1987:11) pour désigner ce type novateur d'enseignement. Par la suite, W.E. Lambert a dû payer des droits d'auteur à l'école Berlitz de New York, pour l'utilisation générale du terme *immersion totale*. Il a ajouté l'épithète "précoce" pour spécifier que ce type de scolarisation débute à la maternelle. C'est donc l'équipe de psychologues de McGill qui a enclenché la publicisation de l'expérience immersive de Saint-Lambert et qui l'a fait connaître à la presse canadienne et au grand public.

Dès la fin des années 1800, l'école Berlitz de New York a emprunté les concepts inhérents à la *Méthode directe de France* et a publié la *Méthode Berlitz* en 1907. Cette école est la première à commercialiser le terme *immersion totale* pour vendre ses cours intensifs de langue. Nous avons voulu en savoir plus long sur l'historique de cette appellation et ses usages à l'école Berlitz. Nous avons donc contacté le centre principal de documentation Berlitz. Malheureusement, le documentaliste n'était pas en mesure de répondre à ce genre d'information. Nous avons effectué une deuxième tentative auprès du Vice-président de "Berlitz Language Centers" à Princeton (New Jersey). Mais peine perdue! L'information semble être introuvable. D'une part, il y a plusieurs centres de langues munis de bureaux administratifs et de salles de documentation. D'autre part, il semble que le personnel administratif change régulièrement. Voilà ce qui explique la difficulté de localiser des données historiques. En conclusion, nous déduisons que ces informations demeurent un secret bien gardé ou alors que les autorités dirigeantes de ce centre de langues renommé se perdent dans leurs archives linguistiques[4].

Nos efforts de recherche permettent toutefois d'affirmer que l'enseignement par immersion serait un nouveau-né issu de la famille de la *Méthode directe*. Ce concept novateur aurait subi des améliorations et des adaptations pédagogiques au cours des années. L'immersion diffère dans le sens où beaucoup d'attention est accordée à l'enseignement fait par le biais de la langue et où les apprenants développent en peu de temps l'habileté à communiquer efficacement (Yalden, 1979:18).

Enfin, H.H. Stern a schématisé le développement des théories relatives à l'enseignement des langues secondes, de 1840 à 1977. D'abord, on remarque que c'est en 1940 qu'a été introduit la *Méthode de l'armée américaine – Immersion I*. Cette méthode correspond à une "situation intensive" d'enseignement de la L2. En 1964, on assiste à une période d'analyse critique des concepts méthodologiques. Puis, il est écrit que W.E. Lambert innove en 1972 avec la *Méthode d'immersion II* au Canada (Stern, 1978:53). Cette dernière correspond à un enseignement des matières par le biais de la langue seconde.

1.2.4 *La création de deux associations*

Lorsque la première expérience d'enseignement par immersion française a été reconnue publiquement et a fait boule de neige dans les autres provinces canadiennes, elle a engendré la mise sur pied de deux associations importantes de parents, de professeurs et de chercheurs qui ont servi de tremplin à une nouvelle phase de progrès en pédagogie du français langue seconde.

---

[4]Se référer à l'Annexe 1: lettre adressée à M. Michael Strumpen-Darrie.

1.2.4.1 "Canadian Parents for French"

C'est en 1977 que l'Association "Canadian Parents for French" a été fondée à Ottawa. Cette association regroupe des parents qui se préoccupent de l'amélioration de l'enseignement du français langue seconde dans les écoles canadiennes. La "Canadian Parents for French" (1978c:1) s'est donné les objectifs suivants:

a) veiller à ce que chaque enfant canadien puisse acquérir les connaissances de la langue française et de sa culture;

b) promouvoir les meilleurs types d'apprentissage du français;

c) établir et maintenir une communication efficace entre les parents intéressés et les autorités gouvernementales qui ont le souci d'améliorer l'apprentissage du français comme langue seconde dans les provinces canadiennes.

1.2.4.2 Association canadienne des professeurs d'immersion – Canadian Association of Immersion Teachers

En 1976, une équipe d'Ottawa dont faisaient partie Roger Lalonde, John S. Rogers et André A. Obadia, a entamé les démarches nécessaires pour créer une association bilingue qui favoriserait des regroupements de professeurs d'immersion, de même que des échanges d'information. C'est en 1977 que l'Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI-/CAIT) a été fondée. Pierre Samson a énuméré les raisons d'être de cette association:

a) des échanges d'idées sur les méthodologies et les programmes;

b) une meilleure diffusion des résultats de la recherche sur l'immersion;

c) les visites inter-conseils et inter-provinces des professeurs et des élèves;

d) des discussions de certains problèmes administratifs reliés à l'immersion et de leurs solutions;

e) uniformiser les efforts en recherches et dans la préparation des programmes;

f) les organisations existantes ne répondent pas aux besoins précis et nombreux des professeurs d'immersion.

1.2.5 *Une difficulté d'accès aux documents sur l'immersion*

Dans la poursuite de notre identification des pionniers de l'immersion, nous avons appris que le "Committee on Bilingualism" a été institué en 1968. Puis, en 1969, il a été restructuré et s'est scindé en trois sous-comités dont les membres proviennent de l'Université de Montréal, l'Université McGill, la CEPGM et la QFHSA. Cette dernière association, la "Quebec Federation of Home and School Associations", ayant pour président C.J. Pycock, avait nommé un comité chargé d'étudier le français comme langue seconde dans les écoles du Québec (Better French Committee) (Stern, 1968).

Après l'avènement du projet pilote de Saint-Lambert, des comités d'études sur la langue française, composés d'autorités scolaires et d'intervenants gouvernementaux, se sont multipliés dans les écoles du Québec.

Au ministère de l'Éducation, la Direction générale du développement pédagogique avait pour but de diffuser des informations sur les recherches en cours concernant les divers programmes de français L2, et leurs résultats. La Direction a fait paraître trois collections qui composent la série: 1) commissions scolaires; 2) études et documents, rédigés par le Service de recherche et d'expérimentation pédagogique, et qui n'existe plus depuis 1981; 3) hors-série.

Nous aurions voulu assouvir notre curiosité, concernant les activités du Service de recherche et d'expérimentation pédagogique (SREP), avant 1968. Cependant, la Direction générale des Réseaux et la Direction des communications nous ont expliqué que plusieurs services ou directions, comme le SREP, ont été remplacés par d'autres sections. De plus, c'est Montréal qui a la responsabilité des programmes par immersion française depuis 1982. Nous avons même tenté d'investiguer les archives du Centre de documentation, mais sans succès. Nous avons constaté que les fichiers ne contiennent aucun dossier historique, aucune copie de résolutions se référant à l'enseignement de la langue seconde dans les années 1960-65. Les gouvernements ont changé, l'organigramme des structures administratives et pédagogiques a changé, le personnel a changé et les documents ont été épurés. En outre, l'enseignement des langues secondes au Québec a subi les effets des tribulations politiques. C'est sans doute aussi pour ces raisons que des écrits archivistiques demeurent introuvables. Étant donné la difficulté de trouver des documents probants relatifs aux activités immersives du début des années 1960, nous avons mis l'accent sur les rencontres personnelles, les appels téléphoniques et les demandes d'information par écrit.

De nos recherches, on dégage deux tendances principales. D'une part, il y a ceux qui mentionnent dans leurs écrits que Montréal est le berceau québécois de la première expérience d'immersion en français (entre autres, Stern, 1978b:53; Stern, 1981:4; Bibeau, 1982:169; Canadian Education Association, 1983:11; California State Department of Education, 1984:38; Schinke-Llano, 1985:4; Genesee, 1987:32; Rebuffot, 1988:23). D'autre part, il y a ceux qui ont la conviction que la "Toronto French School" est la pionnière ontarienne de l'immersion en français et la "St.Lambert Elementary School" a suivi peu de temps après (Obadia, 1981:270; Stern, 1968:62; Stern, dans Swain, 1972:3).

Si nous résumons les dires des différents auteurs, nous constatons qu'il y a des propos contradictoires, relativement aux instigateurs de l'immersion ou de l'éducation bilingue. Par exemple, Stern (1981:4) affirme que l'idée de l'immersion est lancée par des parents de Saint-Lambert. Dans d'autres ouvrages, par contre, Stern (dans Swain, 1972:3) cite la "Toronto French School" comme étant l'instigatrice de l'éducation bilingue en 1960 et ensuite affirme que les deux écoles figurent sur un pied d'égalité en ce qui a trait à l'innovation de programmes bilingues:

> "... certain schools had pioneered bilingual education in a very successful manner – in particular St.Lambert and the Toronto French School, not to mention international, multilingual, and bilingual schools in Europe and the Soviet Union..." (Swain, 1972:3).

1.2.6 *L'école française*

Il semble que la publicité donnée au projet pilote de Saint-Lambert par l'équipe de McGill, ait eu un impact sur d'autres écoles. En effet certaines se sont empressées d'annoncer qu'elles offraient de l'immersion bien longtemps avant l'école de Saint-Lambert. C'est d'ailleurs ce que cite le "Bilingual Education Project Staff" (1976) de OISE, dans un rapport publié dans la Revue canadienne des langues vivantes. Les spécialistes de OISE semblent confirmer l'existence d'une première classe de ce type, remontant à l'année 1958, à Wawa, au nord de l'Ontario. Il s'agirait de la "Michipicoten Roman Catholic Secondary School N° 2". Par la suite, la "Toronto French School" aurait instauré un programme immersif dès 1962, sous la direction de W.H. Giles et son équipe. Enfin, la "Saskatoon French School" aurait aussi offert une classe d'immersion en français dès 1966.

Cependant, le *CPF Core Registry* (Poyen (ed.), 1985) indique que le Conseil scolaire de Michipicoten offrait uniquement un programme-cadre de français. De plus, les *CPF Immersion Registry* (Linnen (ed.), 1982 et celui de 1986) ne mentionnent pas que la ville de Wawa dispensait un enseignement immersif. Et, en ce qui a trait à la "Toronto French School", aucun de ces deux annuaires inclut cette école française dans la liste des écoles d'immersion. Exception faite pour la "Saskatoon French School". Nous nous sommes rendu compte que la recherche d'une donnée ou d'une preuve dans les annuaires spécifiques au domaine d'étude, est relative, et donc, plus ou moins fiable: ces ouvrages statistiques ne publient pas nécessairement les mêmes renseignements d'une année à l'autre.

1.2.6.1 La "St. Joseph School"

C'est à Wawa, à 132 milles au nord de Sault-Ste-Marie, dans le Conseil scolaire des écoles séparées, "Michipicoten Roman Catholic School and Public School Board", que se situe la "St. Joseph School". Mme Rose Leclerc, présentement la Directrice de l'école française, a bien voulu répondre à nos questions relatives à l'historique de l'école et à l'enseignement en français.

C'est en 1953-54 que les religieuses anglophones de la Congrégation St-Joseph dispensaient au sous-sol de la petite chapelle un enseignement en anglais, dès la première année du primaire. Les religieuses accueillaient une clientèle diversifiée, c'est-à-dire des Anglophones, des Francophones et des enfants issus de mariages mixtes. Le premier bâtiment de l'école St-Joseph a été construit en 1956. Il y avait une douzaine de classes anglaises pour les niveaux scolaires suivants: 1ère, 2^{e} et 3^{e} années du cycle primaire, 4^{e}, 5^{e} et 6^{e} du cycle moyen, 7^{e} et 8^{e} années du cycle intermédiaire.

En 1958, les Francophones revendiquent deux classes françaises de 25 élèves chacune. Ces classes sont des classes à cours multiples – elles incluent des élèves de la 1ère à la 4^{e} année. En 1968, des changements officiels s'opèrent: Mme Rose Leclerc est nommée "Senior Teacher" pour les classes françaises. Il faut mentionner qu'à l'époque, malgré la présence française, toute l'administration est anglaise (les titres officiels, les écriteaux sur les portes des bureaux des professeurs). De 1958 à 1969, des inspecteurs d'écoles viennent une fois l'an faire des vérifications pédagogiques et administratives. C'est en 1972 qu'un autre inspecteur ou agent de supervision, M. Raymond Léger, fait prendre conscience aux professeurs francophones de l'ambiance anglicisée dans laquelle ils baignent. En 1975-76, l'enseignement en français gagne de l'importance et de l'autorité. Les Franco-Ontariens ont donc réagi. En 1970 et 1973, les responsables de l'école ont intégré les niveaux maternel et pré-maternel.

En conclusion, l'école St-Joseph semble avoir toujours été considérée comme une école de langue française qui desservait une minorité francophone de l'Ontario. Enfin, selon nos sources, cette école n'a pas dispensé un enseignement de type immersif, comme il est prétendu dans le rapport du "Bilingual Education Project Staff" de l'OISE, paru en 1976.

1.2.6.2 La "Toronto French School"

Nous avons aussi dépouillé des quotidiens comme La Presse, Le Devoir, Le Soleil, et The Globe and Mail[5]. Nous avons découvert des articles de presse de 1969 concernant les classes bilingues et les classes d'immersion. Par exemple, la "Toronto French School" (TFS) semble avoir déjà dispensé de l'immersion bien avant que l'expérience de Saint-Lambert ait été mise en branle.

---

[5]Nous avons remarqué que les journaux ont tendance à "banaliser" le phénomène de l'immersion. C'est pourquoi nos recherches journalistiques ont été restreintes.

"Little more than ten years old, the French School has been the model for French-language programs in St. Lambert, Que., and Ottawa" (Collins, 1974:62).

"French Immersion Education had its beginnings at The Toronto French School beginning in January of 1960 ... In 1965, The Toronto French School was approached by a series of people including the inspectors, high school Principal and leading parents who were interested in the idea of bilingualism, from St. Lambert, Quebec. They were invited to attend at the School ... Subsequently, the St. Lambert's programme was successfully launched" (Canadian Association of Immersion Teachers, 1981:14).

Selon nos recherches historiographiques, la "Toronto French School" aurait dispensé une forme d'immersion en français, mais n'a pas utilisé le terme *immersion* explicitement dans ses documents administratifs ou dépliants informatifs de l'époque. La terminologie alors utilisée était *programme bilingue, classe de type international, centre de bilinguisme*. Un rapport rédigé par les dirigeants de la TFS relate les débuts et le développement de l'école:

"Le but de cette école était de fournir aux enfants canadiens un enseignement bilingue et non confessionnel, basé sur un programme d'instruction d'un niveau élevé. L'école était destinée essentiellement aux enfants de familles anglophones; étant donné l'absence totale de programme et de méthodes permettant de réaliser les objectifs que nous nous étions fixés, notre école est devenue par la force des choses une sorte de centre de recherches et de mise au point pour l'enseignement bilingue" (The Toronto French School, 1965:12).

1.2.6.2.1 Les idées avant-gardistes de W.H. Giles, fondateur de la TFS

Depuis 1968-69, le bureau du registraire de la "Toronto French School" a publié un dépliant d'information, modifié avec les années, pour les parents intéressés d'y inscrire leurs enfants. Ce récent dépliant fait mention de l'immersion et inclut les informations suivantes: Qu'est-ce que la "Toronto French School"? Comment est administrée l'école? Quels sont les objectifs de l'école? Quelle proportion du programme est enseignée en français? Qui peut s'inscrire à cette école? Quels sont les critères d'admission? Quel est le contenu du programme? Quelle est la nature du programme régulier? Comment s'effectue le transport des élèves? Quels genres de services sont offerts aux enfants? (*The Toronto French School: Patron – Her Majesty the Queen*, 1987:1). En outre, l'administration a inséré le terme *immersion*:

"The founder and President of the School, Mr. W.H. Giles, is one of a small number of eminent Canadians who have been awarded the Order of Canada. This honour was bestowed in recognition of Mr. Giles' contributions to bilingualism, both through the founding of the School itself and the creation of French Immersion programmes subsequently used as models by other organizations" (idem: 1).

De plus, dans le livret officiel et bilingue *The Toronto French School* (p. 2), il est dit que l'école a été d'avant-garde dans plusieurs domaines, en introduisant des méthodes et des idées qui ont été utilisées plus tard par d'autres écoles canadiennes.

"Au Canada, la Toronto French School, une école privée, fut la première, en 1962, à instaurer dans un milieu scolaire, un programme d'immersion pour des anglophones" (Obadia, 1981:270).

"The Toronto French School is a bold venture. It is the result of the personal enterprise of an energetic enthusiast, its founder and President, Mr. H. Giles. The school has pioneered one form of immersion program for English-speaking children in Canada and the pattern it has developed has been widely followed, e.g., by St. Lambert and by others" (Stern, 1968:99-100).

Dans son rapport, Stern (1968:17) décrit la "Toronto French School" comme étant la pionnière de l'immersion et la "St. Lambert Elementary School" a emboîté le pas, en 1965 avec un projet pilote. Un autre document intitulé *Experimental French Total Immersion Programme* (1970) traite des premières expériences d'immersion française, entre autres de la "Toronto French School". T. Helle (1985:136) conçoit la "Toronto French School" comme une école privée dispensant l'immersion française. Enfin, B. Mlacak et E. Isabelle (1979:6) réfèrent à la TFS comme étant l'instigatrice d'un tel type d'enseignement.

L'école française de Toronto enseigne totalement en français dès la maternelle. Le pourcentage d'enseignement en anglais augmente au fur et à mesure de la scolarité. "C'est l'immersion totale dans cette langue" (Prince, 1969:4). W.H. Giles et T.D. Langan ont décidé de créer une école dont les élèves ont la possibilité de devenir parfaitement bilingues.

C'est en 1961 que le rêve devient réalité, dans le sous-sol de la résidence de Giles, en banlieue de Toronto. L'expérience d'enseignement regroupe Giles, son jeune fils David, un professeur français et cinq enfants du quartier. En 1962, W.H. Giles fonde la "Toronto French School" et à la fin de l'année scolaire, il dénombre déjà 39 enfants.

> "In six years, it grew to 900 students. I was the starter of bilingualism in Ontario. French education became synonymous with high standards" (Steed, 1988:D-5).

Dans ses recommandations, l'école française espère que le gouvernement fédéral jugera possible de promouvoir le biculturalisme dans différentes régions du Canada en accordant des subventions aux écoles *privées bilingues* comme la leur (The Toronto French School, 1965:21).

C'est en 1969 qu'un plus grand bâtiment est acquis près du Collège Glendon et peut abriter plus de dix-sept classes. L'école française de Toronto est une école *privée* non subventionnée dont les frais sont à la charge des parents. Giles et ses collaborateurs tentent de recueillir des fonds supplémentaires des corporations et des fondations. En somme, W.H. Giles certifie qu'il a mis sur pied une école pilote d'immersion en français et mentionne que Montréal a subséquemment copié la formule dans le système scolaire public (Steed, 1988:D-5; The Toronto French School, 1965:9,19).

Les instigateurs du projet de St-Lambert visaient le "bilinguisme fonctionnel"[6] tandis que ceux de la "Toronto French School" avaient pour objectif le "bilinguisme équilibré"[7] (Crittenden, 1965).

Les élèves de la TFS, ayant reçu 80% de leur enseignement en français, ont obtenu des résultats, aux tests standardisés en anglais, supérieurs à ceux des élèves inscrits dans un programme régulier (Collins, 1974:63).

1.2.6.2.2 Des programmes uniques, des enseignants chevronnés et des manuels scolaires diversifiés

Selon les propos de Giles, l'école a dû tracer sa propre route, établir ses propres programmes, former ses enseignants (avec l'aide d'universités telles que l'Université Laval) et publier plusieurs de ses manuels scolaires (Livret officiel de la TFS:9).

---

[6] Du point de vue fonctionnel, le bilinguisme fonctionnel correspond à une phase d'évolution d'un groupement bilingue où chaque langue détient un rôle spécifique. On peut aussi utiliser l'appellation "bilinguisme diglossique" (W.F. Mackey, 1976).

[7] Du point de vue du rendement, le bilinguisme équilibré consiste à posséder une maîtrise égale de deux langues.

D'autre part, il semble que l'école expérimentale de St-Lambert a commencé dans une certaine improvisation et que peu d'attention a été accordée aux détails du programme et des techniques (Stern, 1981:6).

Les professeurs de la TFS provenaient surtout des pays européens et, par exception, du Québec; même chose pour le matériel scolaire (Gordon, 1964). Giles s'est inspiré de la *Méthode Montessori* qui soutient que l'enfant apprend ce dont il a besoin et ce qu'il veut bien apprendre; il ne faut pas le brusquer dans son apprentissage. Giles a aussi été influencé par les théories de Piaget sur le développement de l'enfant, par les méthodes russes d'enseignement des mathématiques, des sciences et des langues, par des techniques européennes et par des méthodes américaines d'enseignement de la musique.

La "Toronto French School" a pris une dimension internationale de par ses programmes diversifiés. En plus de l'anglais et du français, l'école intègre le russe et l'espagnol dès 1966:

> "Now, with the tremendous proliferation of immersion courses, TFS is not so unusual. The new board is looking, he says, to fashion TFS as "more of an international school" to match Toronto's growing reputation as an international centre" (Steed, 1988:D-5).

En conclusion, la TFS demeure pleine de projets. Dans sa soif d'expansion et d'enrichissement des programmes, l'école se préoccupe de veiller à la formation individuelle et académique de ses élèves, à les diriger dans la voie de l'excellence, de la maternelle à la fin du secondaire. Depuis quelques années déjà, la TFS est en pourparlers avec l'Université Laval en vue de fonder son propre centre de pédagogie. Ce dernier aurait pour but de veiller à la formation d'un personnel enseignant de qualité (Livret de la TFS:3).

1.2.6.3 La "Saskatoon French School"

Le livret officiel de la TFS (p. 9) rappelle que:

> "La Toronto French School a aussi pris part à l'établissement de programmes d'immersion dans les écoles publiques d'Ottawa, de Carlton, de Saskatoon, de Vancouver et d'autres cités canadiennes".

La "Saskatoon French School" a été fondée après la "Toronto French School", c'est-à-dire en 1966. Le rapport du "Bilingual Education Project Staff" (1976), de même que l'association "Canadian Parents for French" (1978c:5) citent l'école française de Saskatoon comme étant l'unique école d'immersion dans la province.

En Saskatchewan, il existe deux types d'écoles (Julé, 1984:8):

1. L'école française ou Type A:
   C'est l'école fransaskoise pour les Francophones. Toutefois cette école accueille un léger pourcentage d'Anglophones. Toutes les matières sont enseignées en français sauf le cours d'anglais.
2. L'école d'immersion ou Type B:
   Cette école regroupe 70% d'Anglophones et accepte des Francophones en nombre minoritaire. Un enseignement tout en français est offert de la maternelle à la 2e année puis le programme devient bilingue à la fin du secondaire.

La "Saskatoon French School" a eté classifiée comme une école de Type A selon les règlements scolaires. Ce sont les écoles rurales desservant, principalement une clientèle minoritaire francophone, qui ont été classées dans le Type B.

1.2.7 *L'enseignement immersif par opposition à l'enseignement dans la langue de la minorité*

Clarifions quelques malentendus et illogismes concernant ces deux types d'enseignement offerts aux clientèles francophone et anglophone. D'une part, il y a l'enseignement immersif dispensé dans les écoles d'immersion qui accueillent majoritairement des Anglophones. Depuis un certain nombre d'années, on remarque que dans certaines régions de Montréal, l'école française est devenue une école d'immersion (Association canadienne d'éducation de langue française, 1987:18; Kos-Rabcewicz-Zubkowski, 1968:91).

La majorité des élèves de ces classes françaises, accueillant généralement une clientèle francophone, est anglophone. Une telle répartition de la clientèle a pour effet de retarder passablement le progrès des élèves francophones parce que le niveau de connaissance de la L2 de ces derniers est supérieur à celui des élèves anglophones (Kos-Rabcewicz-Zubkowski, 1968:88).

Ainsi, plusieurs parents anglophones estiment que l'apprentissage du français par leurs enfants est plus efficace dans un cadre scolaire où les locuteurs natifs sont en plus grand nombre. Mais, attention! Cette situation d'apprentissage renvoie au concept de la submersion.

D'autre part, il y a l'enseignement dans la langue de la minorité. Par exemple, Foucher ((1986), dans Théberge, 1987:15) soutient qu'en Ontario, les pouvoirs discrétionnaires et la confusion des clientèles et programmes ont amené l'implantation de cours immersifs pour la minorité. De plus, il existe à Port-au-Port, Terre-Neuve, un programme qualifié "d'immersion" qui a été expressément conçu pour les besoins de la population francophone de cette région (Canadian Parents for French, 1978b:3). Il y aurait donc des Francophones en milieu minoritaire qui s'inscrivent dans des écoles bilingues offrant un programme d'immersion, afin de préserver leur langue maternelle ou de la réapprendre.

Finalement, les écoles bilingues et les écoles d'immersion ne peuvent être considérées comme des écoles françaises[8]. Glen Loveless (dans Angers, 1988:1), coordonnateur des programmes de français langue seconde au ministère de l'Éducation, à St-Jean, Terre-Neuve, a spécifié qu'il faut faire une nuance importante entre un programme de français et un programme d'immersion: le programme de français a tout d'abord un objectif primordial de promotion de la culture française. De plus, la plupart des matières sont enseignées en français de la 1ère à la 12e année. Ce qui est très différent du programme d'immersion qui, lui, *diminue* son pourcentage d'utilisation du français avec les années, jusqu'à ce qu'il soit quasiment inexistant en 12e année.

En résumé, les intervenants dans le milieu scolaire ont eu tendance à nommer tout programme de français "programme d'immersion", peu importe la clientèle visée. Voici les quatre situations qui ont prévalu, relativement à l'enseignement en français – qu'on a souvent confondu avec l'immersion:

1) des Francophones en milieu minoritaire (au Manitoba, à Terre-Neuve, par exemple) qui s'inscrivent dans des écoles bilingues offrant la formule immersive;

2) des Francophones qui vont à l'école française (au Québec);

---

[8] Se référer au point 2.1.

3) la vraie immersion au sens où nous la définissons au point 2.2.3, c'est-à-dire des Anglophones qui s'inscrivent dans des écoles bilingues et des centres d'immersion offrant des programmes d'immersion (en Ontario et ailleurs au Canada);

4) des Anglophones qui s'inscrivent dans des écoles françaises. À Québec par exemple, plusieurs parents de langue anglaise choisissent la véritable immersion, c'est-à-dire l'apprentissage du français dans une école de langue française (Rebuffot, 1988:26). Celle-ci constituerait la véritable immersion totale où non seulement l'enfant apprend cette langue, mais subit l'influence du contexte culturel français (Groupes optionnels de l'immersion, Commission scolaire Baldwin-Cartier, dans Mathieu et Malone, 1975:27).

1.2.8 *Le succès et la popularité de l'immersion*

Dans tout le Canada, on assiste au succès spectaculaire des programmes d'immersion française (Halpern *et al.*, 1976; California State Department of Education, 1984) qui se sont propagés comme un feu de poudre à la suite de l'expérience "publique" de St-Lambert, en 1965. Depuis cette date, le concept d'immersion a eu un impact pédagogique et socio-politique considérable, dont les répercussions se font encore sentir aujourd'hui.

> "... Canadian immersion programs are successful in promoting high levels of second language proficiency at no cost to English language development, academic achievement, or psychological adjustment..." (Dolson, 1985:8).

> "French immersion is a twenty-three year old Canadian experiment which by all measurements is a tremendous success" (LeBlanc, 1986:6).

Selon le *Rapport annuel 1985* (1986:203) du Commissaire aux langues officielles, le succès des programmes immersifs est indéniable. "Les chauds partisans de la méthode applaudissent en elle la plus importante innovation pédagogique du siècle au Canada" (Beauchamp, 1984:A-4).

Cette popularité se traduit par une croissance des effectifs particulièrement impressionnante[9] (Rebuffot, 1988; Presse canadienne, 1988):

> "En quelques années, les inscriptions aux programmes de cours immersifs en français ont atteint les 170 000 dans les dix provinces et les deux territoires du pays" (Gonayeb-Leblanc, 1986:7).

Toutefois, l'enseignement par immersion n'a pas que des avantages. C'est après avoir exposé la bibliographie sélective et analytique (chapitre 2) que nous avons fait le bilan de l'enseignement par immersion et avons dégagé les points faibles de ce type d'enseignement (chapitre 3).

1.2.9 *Quelques propos sur l'élitisme*

Il est vrai que la première expérience immersive a plus ou moins regroupé des enfants de milieu socio-économique aisé. La population a parfois critiqué cette approche parce qu'elle est coûteuse et qu'elle privilégie les enfants dont les parents jouissent d'un statut socio-économique élevé.

---

[9] Se référer à l'Annexe 2 pour l'évolution des effectifs en immersion au Canada, depuis l'année 1977-78.

> "Max Yalden, Canada's Commissioner of Official Languages thinks that the charge of elitism is used as a last ditch, ill-founded criticism of a program that is demonstratively a success and that most parents who are involved with it are very pleased about" (Canadian Parents for French, 1984:7).

Dès que les critiques élitistes ont commencé à se multiplier, des chercheurs comme M. Bruck, G.R. Tucker et J. Jakimik (1973) ont étudié la possibilité d'adapter les programmes d'immersion aux enfants de classe socio-économique moins privilégiée[10].

De plus, F. Genesee (1976) a entrepris des recherches afin de vérifier l'applicabilité de l'enseignement par immersion française à des enfants de quotient intellectuel moins élevé, des enfants de classe socio-économique désavantagée, des enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et des enfants de groupes minoritaires[11]. Ces études s'avèrent positives quant à l'applicabilité du modèle à cette clientèle.

Pour conclure, plusieurs ont entamé un débat controversé concernant les raisons d'adhésion à un programme d'immersion. Certains affirment que le modèle d'immersion canadien est unique parce qu'il est une question de choix plutôt que de nécessité (Jones, 1985:22). D'autres, au contraire, prétendent que l'enseignement par immersion est une nécessité économique et non un privilège, voire un luxe (Genesee, 1976:495).

1.2.10 *Quelques commentaires sur l'historique de l'enseignement par immersion*

Après avoir constitué l'historique de l'immersion au Canada, nous désirons signaler qu'il faut rendre à César ce qui appartient à César. En d'autres termes, chacun a son mérite. D'une part, la "Toronto French School" a ouvert l'ère du bilinguisme, au début de 1960, avec ses programmes "internationaux" mis sur pied dans le système privé.

D'autre part, les parents de St-Lambert ont eu le mérite d'avoir trouvé l'idée de mettre sur pied un programme novateur d'éducation bilingue. Par ailleurs, W.E. Lambert est reconnu pour avoir démarré l'expérimentation de ce premier programme d'immersion. Cependant, il faut préciser que ce n'est pas l'enseignement en soi que Lambert voulait privilégier; il s'est plutôt intéressé aux résultats de ce type d'enseignement, quant au développement cognitif des élèves, leur rendement académique, leur quotient intellectuel, leurs attitudes vis-à-vis le programme et leur motivation.

En outre, Lambert a pris les démarches nécessaires pour emprunter officiellement le terme *immersion* de l'école Berlitz, puis il l'a appliqué à une situation pédagogique du système scolaire public. Il s'agit donc d'une même étiquette apposée sur des réalités différentes. La TFS et l'école St-Lambert ont toutes deux dispensé de l'enseignement immersif mais dans des écoles de statuts différents. De plus, W.E. Lambert a osé utiliser la marque commerciale "immersion" au Canada. Dans les deux cas, ce sont les parents qui ont réclamé ce type d'enseignement. Enfin, les deux écoles ont accueilli une clientèle anglophone qui ne côtoie pratiquement pas de locuteurs natifs, c'est-à-dire des Francophones.

La partie qui suit est une plongée dans l'univers théorique et pragmatique de l'enseignement immersif, c'est-à-dire l'étude des modèles organisationnels, la définition du concept immersif, sa variabilité, ses fondements psychologiques et linguistiques.

---

[10] Pour les résultats, se référer au résumé analytique no 72 du chapitre 2.

[11] Pour les résultats, se référer aux résumés analytiques no 173 et no 306 du chapitre 2.

2. APPROCHE PHÉNOMÉNOLOGIQUE ET PRAGMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PAR IMMERSION AU CANADA

Avant même d'étudier les pratiques de l'enseignement par immersion, décrivons d'abord la situation de l'éducation bilingue au Canada qui se résume comme suit: les deux langues officielles (l'anglais et le français) sont enseignées dans les écoles publiques. La pratique courante consiste à utiliser la langue majoritaire d'une province concernée, comme moyen d'enseignement, et à enseigner l'autre langue officielle comme sujet (Andersson et Boyer, vol. 1, 1970:22).

Les programmes bilingues anglais et français qui ont été implantés dans les provinces canadiennes correspondent, sans contredit, à une préoccupation socio-politique: ces programmes visent à réconcilier les communautés qui se distinguent politiquement et socialement (Spolsky et Cooper, 1977:169).

2.1 Taxonomie des modèles organisationnels au Canada

Nous avons classifié les modèles organisationnels d'éducation bilingue qui sont en vigueur au Canada, dans le but de mieux situer le modèle immersif par rapport aux autres modèles canadiens. Nous avons inséré un tableau représentant ces différents modèles d'enseignement bilingue à la page 20.

- *Les programmes de maintien ou de préservation culturelle*

Contrairement aux États-Unis, où les programmes assimilateurs sont très répandus, le Canada privilégie le modèle de maintien qui a pour but d'accepter et de respecter les ethnies différentes dans le système d'éducation. Les objectifs des programmes de maintien au Canada sont très différents de ceux des programmes bilingues aux États-Unis, où les administrateurs scolaires se désintéressent tout à fait de la notion de sauvegarde et de conservation de la langue et de la culture (Cummins, 1984:14).

Les programmes de maintien peuvent correspondre soit à une programmation traditionnelle de l'enseignement de la langue seconde, par exemple, le programme de français de base, soit à une programmation de type DEM (Dual-Medium Equal Maintenance) de la classification de W.F. Mackey (1970:72), par exemple, les programmes d'immersion totale et partielle.

- *Les programmes d'enrichissement*

Lorsque les premiers programmes d'immersion ont été implantés (catégorie des programmes de maintien), les éducateurs ont perçu la nécessité de revitaliser et de moderniser les programmes d'études réguliers pour en faire des programmes d'enrichissement. En 1975, dans l'espoir de conserver la clientèle scolaire et d'attirer de nouveaux étudiants, les directeurs d'écoles ont inclus un secteur immersif, parallèlemment au système régulier. C'est l'école mixte, ou l'école à double régime pédagogique. Ces types d'écoles traditionnelles adhèrent désormais à la catégorie des programmes dits d'enrichissement.

Nés d'une nouvelle philosophie de l'enseignement des langues secondes, les programmes d'immersion ont gagné de la popularité au Canada, à la suite du succès fulgurant de l'école d'immersion de St-Lambert. Les programmes d'enrichissement sont conçus à la fois pour les groupes de langue majoritaire et de langue minoritaire. Le modèle d'enrichissement vise à la fois l'acquisition linguistique, le rendement académique, l'intégration dans le système scolaire canadien, la reconnaissance de l'aspect culturel – le fait canadien-anglais, le fait canadien-français et la présence des minorités ethniques –, l'implication des parents dans les activités scolaires, et le respect de chaque individu.

Les programmes d'enrichissement font aussi référence à l'ouverture de Centres d'immersion, aux programmes de type "sink-or-swim" et aux programmes de transition. Les programmes d'enrichissement correspondent à une alternance linguistique maison-école ("linguistic mismatch" ou "home-school language switch"): que ce soit en immersion, en submersion ou dans un programme de transition, l'apprenant doit changer alternativement de langue de la maison à l'école. Ces programmes sortent du "traditionnel" par le fait qu'ils incluent des éléments particuliers: 1) le pourcentage de temps alloué à la langue seconde; 2) le traitement fait à la langue seconde comme matière scolaire ou comme moyen de scolarisation; 3) l'école se consacre à une vocation: le programme d'immersion. Les Centres d'immersion s'avèrent plus efficaces et moins coûteux que les systèmes à double régime pédagogique (McGillivray, 1984:26). Selon McGillivray, le Centre d'immersion permet une répartition normale des élèves dans la classe (17-20 élèves) et la présence de professeurs spécialisés dans certaines matières scolaires. Enfin, les parents des élèves et le personnel du Centre d'immersion ont généralement une attitude plus positive envers ce milieu d'apprentissage.

En plus des Centres d'immersion que l'on retrouve dans des écoles anglaises et françaises, il existe de vraies écoles d'immersion, c'est-à-dire les écoles françaises fréquentées par des Anglophones (Genesee, 1977). Il semble, selon certains, que ce soit le modèle organisationnel idéal parce qu'il correspond le mieux au milieu **naturel** d'apprentissage de la langue seconde (Boland-Willms, *et al.*, 1988:39). Spécifions que l'enseignement par immersion est un phénomène qui s'est particulièrement propagé au niveau primaire. Par la suite, l'immersion au secondaire s'est développée et a gagné de l'importance. Ainsi, plusieurs divisions scolaires anglophones planifient la mise sur pied "d'écoles secondaires d'immersion", afin de répondre à la demande croissante et aux objectifs du programme d'immersion.

Résumons les modèles organisationnels contemporains au Canada, en nous référant à R. Théberge (1987):

- L'école bilingue (50/50): est ouverte à ceux dont la L1 est le français. L'enseignement des matières est fait en français et en anglais, environ 50% du temps.

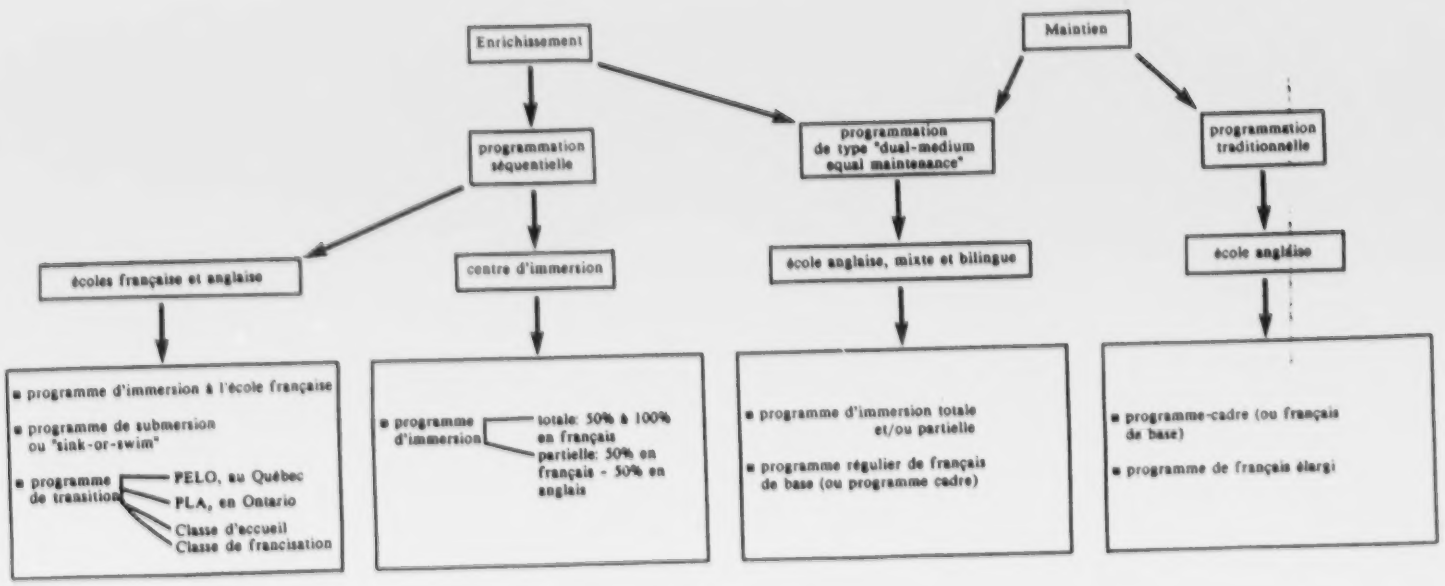
- L'école mixte: inclut la clientèle anglophone. Toutes les matières sont enseignées en français sauf le cours d'anglais.

- L'école à voies multiples: où plusieurs programmes sont offerts dans un même établissement, par exemple: anglais/français; français/immersion; anglais, français de base et immersion.

- L'école française: est réservée à ceux dont la L1 est le français. Toutes les matières scolaires sont dispensées en français sauf l'anglais. Dans quelques provinces canadiennes, certaines écoles françaises se sont métamorphosées en écoles mixtes afin d'accueillir la clientèle anglophone.

Outre les écoles d'enrichissement, à la fois les écoles homogènes françaises et les écoles hétérogènes (citées plus haut), il existe l'école alternative (à Lemoyne, par exemple) et l'école multiethnique (à Brossard) dans la province de Québec. L'école alternative est une innovation pédagogique qui consiste à valoriser le développement complet de l'enfant, en mettant l'accent sur l'intégration des matières, sur le respect du rythme de chacun et sur le développement de l'autonomie. Les parents doivent partager la philosophie éducative de l'école et consacrer au moins trois heures par semaine de leur temps à diverses tâches. Ce type d'école donne toutefois plus d'importance aux arts et aux activités manuelles qu'à la langue de l'enfant. L'école multiethnique rassemble 70% d'enfants allophones et contribue à leur intégration linguistique (Demers, 1988). Cette école est multiculturelle et bilingue, où il n'y a pas de groupe dominant. La naissance de ce type d'école correspond tout à fait à l'avènement récent du multiculturalisme au Québec et ailleurs dans le Canada.

TAXONOMIE DES MODÈLES ORGANISATIONNELS AU CANADA



2.2 Définition de l'éducation par immersion

Le terme *immersion* provient du latin "immergere" signifiant "plonger dans, ou s'immerger dans un liquide; s'impliquer profondément dans". De plus, les thésaurus (Lloyd, 1982) associent l'immersion aux termes "moistening, plunge, sinking, lowering, insertion, immersion heater". Si nous explorons les domaines d'application où est employé le terme *immersion*, on se rend compte que l'usage de ce terme est lointain. En effet, ce terme est utilisé depuis longtemps dans divers champs scientifiques tels que les mathématiques, la chimie physique, la gemmologie, la géographie, l'écologie, l'aéronautique, la psychologie, la théologie. Bien entendu, ces définitions s'avèrent insatisfaisantes et non opératoires dans le cadre de notre recherche.

Récemment, certains ouvrages de références, comme des dictionnaires spécialisés en éducation (Legendre, 1988), des encyclopédies (Husen et Postlethwaite, 1988), des répertoires canadiens (Association canadienne d'éducation, 1985), des glossaires d'ouvrages spécialisés (Hamers et Blanc, 1983), ont inclus la définition générale suivante: une classe d'immersion est une "classe dans laquelle les élèves suivent une partie ou la totalité de leurs cours dans la langue seconde" (Legendre, 1988:95).

Les usages terminologiques les plus fréquemment rencontrés sont: programmes de français dits à immersion, programmes de type immersion, programme d'immersion, programmes à immersion, programmes (éducation) par immersion, français en immersion, immersion française, programmes bilingues en immersion.

2.2.1 *Ambiguïté et galvaudage du terme "immersion"*

La problématique de la présente recherche s'inscrit dans les propos de Gilles Bibeau qui met en valeur la confusion qui règne autour du terme *immersion*:

> "L'immersion est un nom ambigu puisqu'il ne désigne pas la situation dans laquelle des enfants se retrouvent dans des communautés de langue seconde, comme on pourrait s'y attendre, mais uniquement des situations où l'enseignement des matières scolaires se fait dans la langue seconde sans enseignement formel de la langue seconde comme telle et à l'intérieur de la communauté linguistique d'origine" (Bibeau, 1982:23).

Merrill Swain (1976:4) et Pierre Calvé (1983:48) ont aussi qualifié l'immersion de notion ambiguë:

> "How is an immersion program put together? What are its distinctive features in terms of organization and content? None of the research reports mentions what is actually going on in immersion schools and classes, except that French is the language of instruction" (Calvé, 1983:48).

On constate que dans le domaine de l'enseignement des langues, plusieurs intervenants ont utilisé ce terme à toutes les sauces. Ainsi, le terme *immersion* a plusieurs connotations.

> "It should be noted that the term 'immersion' is often used in a second sense leading to some confusion in practice. The term is applied to highly intensive language classes, i.e., teaching the L2 as a subject all day and for long periods, possibly several weeks at a time. Some programs conducted by the language schools ... are immersion courses which combine intensive language instruction with the use of L2 as a medium of communication in off-duty hours..." (Stern, 1968:14).

Dans une première acception, l'immersion peut représenter simplement une "situation d'apprentissage" dans le milieu de la langue-cible (Lindholm, 1987:12).

Dans une seconde acception, plus scientifique, l'immersion correspond à l'apprentissage d'une seconde langue par le biais de l'enseignement des matières scolaires. Mais il n'y a pas que le domaine de l'enseignement et celui de la recherche scientifique. Il est utile de savoir que le terme *immersion* existe aussi dans la vie courante et qu'on lui a donné plusieurs traitements! En effet, plusieurs écoles de langues l'utilisent à des fins publicitaires. C'est dans cette troisième acception que l'immersion désigne un "cours intensif de langue". À titre d'exemples, "Student Camps International Inc. (MWS)" a utilisé l'appellation *immersion en anglais* pour annoncer ses cours de langue seconde. La Commission scolaire régionale Eastern Quebec a aussi utilisé *Cours d'anglais – immersion de jour*, de même que The Language Workshop – immersion en anglais à Toronto. Les Ateliers de Conversation anglaise de Québec offre aussi un programme d'immersion anglaise au Mont Sainte-Anne. Enfin, Edward Sittler de l'Université de Giessen, en Allemagne, a instauré dès 1973, l'approche Audio-immersion. Il s'agit d'une approche linguistique où l'on encourage les étudiants à écouter des cassettes audio dans un environnement libre et non structuré, en vue de l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère.

Seule la célèbre école de langues, Berlitz, a l'exclusivité d'usage de l'expression *programme d'immersion totale* dans ses dépliants publicitaires. En somme, tous ces cours d'immersion ne sont, en vérité, que des cours intensifs de langue qui intègrent trois composantes: un module linguistique, des activités socio-culturelles et des excursions touristiques.

Cela étant dit, on se rend compte qu'en publicité, l'utilisation du mot *immersion* est une stratégie efficace pour mousser la vente d'un cours de langue.

L'étiquette "programme d'immersion" ou "classe d'immersion" est aussi appliquée à d'autres situations pédagogiques. Par exemple, à Terre-Neuve, l'immersion prend la forme d'une expérience de "refrancisation" (Heffernan, 1979). Pour comprendre la situation, reportons-nous en 1971, lors de la création de l'Association francophone: "Les Terre-Neuviens francophones". Après avoir lutté pendant plusieurs années pour obtenir un programme français, les Terre-Neuviens francophones ont réussi à faire accepter et à mettre sur pied un programme d'immersion française, à l'école primaire de Notre-Dame-du-Cap, à Cap Saint-Georges. Ce genre d'immersion s'actualise en milieu rural et s'adresse à une population hétérogène: des Anglophones, des Francophones assimilés et des Francophones bilingues. On déduit que l'immersion, dans cette province, avait un but de préservation culturelle, but très différent de celui de l'école de Saint-Lambert, Montréal.

On s'aperçoit donc que le concept de l'immersion française pose des problèmes fondamentaux d'identification et de délimitation dans chaque dimension du phénomène (les dimensions psychologique, linguistique, didactique[12], pédagogique[13], politique, sociale et culturelle).

> "Unfortunately, Canadian immersion programs are often confused with submersion — sink-or-swim programs —. To the contrary, immersion programs contain specific instructional services designed especially for second language acquirers" (California State Department of Education, 1984:3).

---

[12]On réfère ici à la didactique comme étant une discipline charnière qui se sert de procédés et de techniques appropriés aux principes choisis et qui débouche sur l'élaboration de méthodes et de manuels utilisables en salle de classe. La didactique des langues met tout en oeuvre pour assurer la réussite dans l'apprentissage d'une langue, où cette dernière est dépendante de variables relevant des élèves, des maîtres, des méthodes et de leur interaction (Laforge, 1972:21).

[13]On entend par "pédagogie", la discipline qui se manifeste chez un praticien comme une culture philosophique marquant une finalité ou une orientation des actions à exercer sur (et par) l'enfant et sur (et par) l'homme (Laforge, 1972:13).

2.2.2 *L'immersion en anglais: un mode d'enseignement jugé illégal*

La question de l'enseignement par immersion anglaise au Québec a été mentionnée pour la première fois dans les documents écrits relatifs au statut de l'Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI), en 1977. Toutefois, ce type d'enseignement est devenu interdit au moment de l'adoption de la Loi 101 (Bédard, 1981:11). Pour conclure sur ce point, ajoutons toutefois qu'il y a eu quelques classes expérimentales d'immersion anglaise qui ont eu le temps de voir le jour et ont fait l'objet d'évaluations scientifiques (Billy, Labelle et Charbonneau, 1977-78; Billy, Duplantie-Paradis, Frenette-Comtois et Leblanc, 1977-78).

2.2.3 *Caractéristiques générales*

Une définition juste du terme *immersion en français* implique l'analyse d'un certain nombre d'aspects cruciaux en plus des données historiques revues au point 1.0 du présent chapitre. Ce sont les caractéristiques générales et méthodologiques.

G. Halpern (1976:168) a défini l'immersion comme étant une étiquette appliquée à un programme d'alternance de langue maison-école, où l'enfant de langue anglaise est issue d'un milieu familial anglophone et est placé dans une classe de langue française; cette classe faisant bien sûr partie d'une école du système anglophone.

Swain et Barik[14] ont aussi tenté d'expliquer la nature d'un programme immersif. Le terme *immersion* signifie plus exactement l'art d'enseigner une ou plusieurs matières scolaires en utilisant le français, langue seconde, comme moyen de communication. Ce programme était destiné, à l'origine, à des élèves anglophones, et dispensé dès le premier niveau d'apprentissage scolaire – la maternelle. Après quelques années, ces programmes ont été ouverts aux Allophones qui constituent une réalité nouvelle dans la société québécoise.

Cette formule utilise donc la deuxième langue comme moyen d'instruction sans porter préjudice à la première. L'accent porte sur la communication qui favorise un apprentissage actif et pratique: l'enfant pourra jusqu'à un certain point développer un bilinguisme équilibré qui aura un effet additif sur son développement général. Il ne s'agit pas d'un cours de français proprement dit, mais d'un programme d'études où sont enseignées en cette langue diverses matières: mathématiques, histoire, arts, éducation physique et autres. L'objectif est d'assurer l'acquisition du français par le biais d'autres disciplines plutôt que par un cours de langue classique. Gilles Bibeau a précisé que ce régime est pédagogique et linguistique, mais non social. "Les petits Anglophones du Québec, par exemple, restent entre eux et ne fréquentent pas la communauté francophone" (Lebrun, 1988:32).

L'enseignement immersif semble incorporer une composante intensive. De fait, certains se posent des questions sur la véritable nature de ce concept:

> "... les élèves de l'immersion font de l'intensif à la maternelle et en première année... ou bien l'immersion n'est plus de l'immersion mais plutôt de l'intensif mal nommé, ou bien le mot immersion recouvre toutes sortes de régimes pédagogiques et a déjà perdu son sens et son utilité" (Bessette et Bibeau, 1980:12).
>
> "The Canadian immersion education has some unique characteristics. The participating children belong to the dominating English-speaking majority of the country, and they enter the program with the objective of learning French, the second official language. It is typical of the program that English-speaking children are not taught together

[14] Se référer au résumé analytique no 50 du chapitre 2.

> **with French-speaking children. They enter the program with equal language skills, and therefore also with equal opportunities of success in school. The teachers are bilingual in French and English, which guarantees communication, even if they do not use English in class" (Helle, 1985:163).**

L'objectif premier est donc de permettre à des jeunes Canadiens d'acquérir, durant leur scolarité primaire ou secondaire, la langue seconde du pays sans perdre leur identité ou leur langue première.

Voici la liste des caractéristiques générales de l'enseignement par immersion:

1. le programme d'immersion est offert aux élèves du groupe de langue majoritaire et de culture dominante;
2. le programme d'immersion regroupe des élèves qui parlent tous l'anglais comme langue maternelle au foyer;
3. le programme d'immersion est conçu pour les élèves qui démarrent avec "à peu près" les mêmes connaissances de la L2 – les critères d'admission devraient être similaires d'une école à l'autre;
4. généralement, les professeurs d'immersion sont bilingues (anglais/français);
5. l'adhésion au programme d'immersion est facultative;
6. la langue maternelle est introduite dans le cursus d'études à un moment donné;
7. en immersion, les compétences linguistiques s'acquièrent à travers l'enseignement des différentes matières scolaires;
8. l'immersion longue totale est un type d'enseignement propre à l'école primaire;
9. le programme accorde la priorité au message avant la forme;
10. le programme met l'accent sur une communication aussi réelle et authentique que possible;
11. le taux d'attrition ou d'érosion (attrition rate) devrait être à peu près le même dans les écoles;
12. les parents s'intéressent et participent normalement à l'organisation de tels programmes;
13. l'éducation par immersion respecte le rythme individuel d'apprentissage des étudiants.

L'éducation par immersion vise les objectifs suivants:

1. permettre aux apprenants d'acquérir des connaissances dans les matières enseignées en français;
2. assurer l'apprentissage des deux langues dans les quatre habiletés: un bilinguisme additif;
3. acquérir une maîtrise fonctionnelle de la L2, orale et écrite: tous les élèves n'ont pas nécessairement l'occasion de converser en français hors du milieu scolaire. Or, les programmes d'immersion sont conçus pour conserver un certain degré d'exposition à la L2, de façon prolongée au cours des années de scolarisation. Ces programmes visent le plus haut niveau de compétence linguistique, selon le Rapport Gillin;
4. faire passer le plus de structures possibles pour obtenir un langage spontané de l'apprenant;
5. sensibiliser l'apprenant à la culture canadienne-française;

6. développer des attitudes positives envers la culture et la langue-cible;
7. assurer le développement général de l'élève;
8. assurer le développement normal de l'anglais, L1, de l'élève.

Apprendre une langue seconde à travers l'enseignement de matières scolaires constitue l'aspect innovateur de la philosophie immersive, appliquée à l'enseignement des langues secondes. En résumé, ce type d'enseignement vise à développer les dimensions cognitives – linguistiques et académiques –, affectives et psychomotrices des élèves.

2.2.4 *Caractéristiques méthodologiques*

"Core is learning" et "Immersion is acquisition": en immersion, l'élève n'**apprend** plus de façon traditionnelle et très structurée comme dans un contexte de français de base. Il **acquiert** plutôt la langue seconde à l'aide de données compréhensibles, de situations d'écoute et de séances d'expression orale. Ainsi, selon Arsenault (dans Canadian Parents for French, 1982:6), on ne met pas l'accent sur l'étude des formes linguistiques telles que les règles de grammaire et les exercices structuraux, mais plutôt sur l'atteinte d'une compétence communicative, c'est-à-dire l'art d'exprimer le contenu d'un message au moyen de la langue seconde et d'utiliser cette langue dans des situations de tous les jours.

Les paramètres méthodologiques de l'enseignement par immersion sont les suivants:

1. le professeur communique toujours en français avec les apprenants;
2. le professeur doit simplifier son discours; il peut utiliser les gestes, les mimiques, les intonations pour faire passer le message, plutôt que de traduire en anglais;
3. le professeur doit utiliser un langage simple;
4. le professeur doit répéter souvent le même vocabulaire, les mêmes structures de phrases dans des contextes différents: l'élève apprend à travers des expériences concrètes et répétitives;
5. il faut fournir un environnement structuré à l'élève;
6. le professeur se sert de matériel concret et de supports visuels appropriés, fournis par la commission scolaire;
7. le professeur doit être un animateur à l'écoute;
8. le facteur "motivation" contribue à un meilleur apprentissage de la L2;
9. le professeur doit insister sur la phonétique de la langue française;
10. la technique "Silent Way" (ou l'approche Gattegno) est une méthodologie qui a été expérimentée dans différentes classes d'immersion. Mais l'efficacité de cette dernière n'a pas été prouvée.

On constate que le terme *immersion* s'est adapté à différentes situations pédagogiques. S.T. Carey et J. Cummins (1983) et L.F. Hylton (1982) ont déclaré que certains programmes ont leurs propres caractéristiques. Par exemple, le programme d'immersion française d'Edmonton, en Alberta, est différent des autres programmes d'immersion canadiens, parce que les enfants inscrits sont des Anglophones et des Francophones. De plus, ces enfants reçoivent, durant 80% de la journée, un enseignement en français (Carey et Cummins, 1983:160).

En Saskatchewan, les élèves dont le français est la première langue peuvent s'inscrire dans ces programmes. Il s'agit là de cas exceptionnels. Il arrive aussi que les élèves possédant une certaine connaissance d'une langue, autre que l'anglais et le français, s'inscrivent à ce genre de programme. Cette situation est toutefois inhabituelle (Hylton, 1982:2).

On constate donc qu'il existe des variations du concept d'immersion au Canada. En effet, dès 1978, de nombreuses variantes de l'approche immersive ont surgi. Certains programmes, inspirés du succès de Saint-Lambert, y ont ajouté une autre langue, soit la langue maternelle de l'élève dans certains milieux ethniques. Ainsi, on retrouve à Montréal, à Edmonton et ailleurs au Canada des programmes bilingues (immersion partielle) et trilingues (immersion double) où sont enseignés l'ukrainien, l'hébreu, l'allemand et le chinois, dans un contexte similaire au contexte original d'immersion française.

À partir d'une typologie immersive, nous verrons ultérieurement que plusieurs formules d'immersion sont appliquées différemment selon les districts scolaires. Ces variations, décrites au point 2.3 de l'ouvrage, sont généralement reliées aux facteurs suivantes: 1) le niveau scolaire auquel l'élève s'inscrit en immersion; 2) l'âge et l'origine socio-économique; 3) le milieu urbain par opposition au milieu rural; 4) les caractéristiques de la population, par exemple le pourcentage d'Anglophones et de Francophones; 5) le pourcentage de temps alloué à chaque matière académique; 6) le traitement donné à la L1 et à la L2; 7) les méthodes et le matériel d'enseignement; 8) les instruments d'évaluation des apprentissages; 9) les types d'activités parascolaires servant à encadrer l'apprentissage; 10) le budget des commissions scolaires accordé à ces types de programmes; 11) le ratio professeur/élèves (classe de vingt-cinq élèves).

2.2.5 *Typologie de l'enseignement immersif*

2.2.5.1 L'immersion totale

- Immersion longue ou précoce (early immersion): M – 12e année

  En immersion précoce totale, F. Genesee (1978) a noté trois phases d'apprentissage: 1) la phase immersive, de la maternelle à la 2e année, dans laquelle la langue française est la seule langue d'enseignement. Cette période met l'accent sur l'écoute, le contenu du message plutôt que sa forme, et la familiarité avec la langue seconde; 2) la phase bilingue, de la 3e année jusqu'à la fin du niveau primaire, consiste à inclure la langue anglaise graduellement, tout en conservant la langue française pour certaines matières scolaires; 3) enfin, la phase de consolidation, dans laquelle il y a quelques matières spécifiques qui sont enseignées en français. À la CEPGM, par exemple, cette phase est offerte au niveau secondaire.

  Pourcentage du temps alloué à l'enseignement en français:
  de la maternelle à la 3e année : 70% à 100%
  de la 4e à la 8e année : 60% à 80%
  de la 9e à la 12e année : 50% à 60%

- Immersion moyenne (middle or intermediate immersion): 4-12e année

  G. De Bagheera-Buch (1977) lui confère le nom d'immersion "progressive" parce que l'enseignement des matières en français est dispensé de façon graduelle. Contrairement à l'immersion totale, où on exige que les élèves parlent français à tous les moments de la journée – en théorie –, l'immersion progressive permet de parler anglais durant les récréations et l'heure du midi – pour les six premières semaines.

  Pourcentage du temps alloué à l'enseignement en français:
  de la 4e à la 6e année : 80% à 100%
  de la 7e à la 12e année : 50% à 80%

■ Immersion courte (delayed or late immersion): 6-12e année

En 1969, c'est la CEPGM qui a introduit les programmes d'immersion française, sous le nom d'immersion courte. Ces programmes ont été crées, à l'origine, pour les étudiants qui sont trop âgés pour être admissibles au programme d'immersion précoce ou longue (Genesee, 1983:6).

Les programmes d'immersion courte commencent à la 6e ou à la 7e année, selon les écoles, et se prolongent jusqu'en 12e année. Ce type de programme est plus intensif que les programmes d'immersion longue et de moyenne durée.

Pourcentage du temps alloué à l'enseignement en français:
de la 6e à la 9e année : 60% à 80%
de la 10e à la 12e année : 50%

2.2.5.2 L'immersion partielle (ou programme bilingue): 1-6e année

■ Immersion précoce partielle (early partial immersion)

Les deux langues sont utilisées comme instruments d'enseignement dès le début de la scolarisation: du niveau 1 à 6, l'enseignement se fait 50% en anglais et 50% en français.

2.2.5.3 L'immersion tardive (continuing immersion, secondary immersion or maintenance immersion): 8-12e année

Elle est conçue pour les élèves du premier cycle du secondaire et vise à développer chez eux des aptitudes en français qui leur permettront d'atteindre un degré de bilinguisme fonctionnel à la fin des études secondaires. C'est aussi un instrument de sensibilisation à la culture de la langue seconde et de compréhension à l'égard des membres de la communauté-cible. Les étudiants peuvent choisir jusqu'à trois matières enseignées en français. Environ 85% des matières sont enseignées en français et 15% du temps est consacré à l'enseignement de l'anglais langue maternelle. En 11e ou en 12e année, les élèves pourront choisir de suivre 40% de leurs cours en français.

En dernier lieu, l'immersion tardive est essentielle pour deux raisons: premièrement, elle permet à l'étudiant de maintenir le niveau des automatismes déjà acquis en français. Deuxièmement, l'immersion tardive aide à accroître sa compétence générale dans la langue seconde (Canadian Parents for French Pamphlet Series, 1986).

2.2.5.4 La post-immersion (ou immersion post-secondaire)

Ce type d'enseignement est peu répandu. Il se poursuit après le niveau secondaire et consiste à enseigner la langue seconde (le français) au moyen des matières scolaires au collège ou à l'université[15]. Spécifions qu'en post-immersion, le programme d'études met l'accent sur le

[15]Se référer au point 3.8, classe protégée ou programme encadré du présent chapitre.

2.3 La variabilité des programmes d'immersion

2.3.1 *Variabilité des options offertes*

C'est l'option "immersion précoce totale" qui rallie le plus grand nombre d'étudiants anglophones. Par contre, récemment, des écoles secondaires de Winnipeg accueillent des élèves d'immersion qui poursuivent toutes leurs études secondaires en français, à l'exception du cours d'anglais. C'est une situation unique à l'heure actuelle au Canada. Cela prouve que l'immersion commence à gagner de l'importance.

Dans chaque province, dans chaque district scolaire, on constate que l'immersion se réalise sous diverses formes. Par exemple, à la Commission scolaire Lakeshore, il existe trois écoles entièrement françaises, où l'immersion est, soit précoce, totale prolongée ou intensive – de la maternelle à la 3e année (Van Grunderbeeck, 1988:59). Par ailleurs, certaines écoles de la CEPGM, Québec, offrent la formule "immersion différée" de la 7e à la 10e année. Cette option est aussi offerte à Coquitlam, Colombie-Britannique, à la 10e année. Enfin, à Brampton, Ontario, un tel programme est dispensé en 8e année.

Comme on l'a étudié à la section 2.2.4, il existe une grande variabilité des caractéristiques des programmes d'immersion au Canada. En effet, les programmes d'immersion manitobains diffèrent de ceux de l'Ontario et du Québec (Ilavsky, 1984:1).

2.3.2 *Variabilité des séquences des langues*

En ce qui a trait aux séquences des langues, la lecture dans la L2 est généralement introduite dès la 2e année du niveau primaire. Toutefois, dans certains programmes bilingues, ou en immersion partielle, la séquence est inversée, c'est-à-dire que l'enseignement se fait initialement dans la L1 (l'anglais), avec une insertion progressive de la L2 (le français). Enfin, il existe certaines écoles d'immersion qui introduisent la lecture d'abord en L1 puis en L2 (Lundlie, 1979:4).

2.3.3 *Variabilité des approches utilisées en immersion*

Les approches pédagogiques employées en immersion varient d'une classe à l'autre. Florence Stevens (1983, 1984) a retenu deux approches prédominantes: 1) certains programmes d'immersion fonctionnent selon une approche basée sur les activités; par exemple, l'immersion à Frédéricton procède d'une pédagogie axée sur les activités (Hildebrand, 1974:185). Cette approche privilégie une organisation thématique qui respecte les principes de l'acquisition du langage. Elle permet au professeur d'intégrer le contenu des sujets enseignés et d'intégrer un contenu linguistique autour d'un thème qui vient compléter l'enseignement. Dans l'approche centrée sur les activités en salle, le professeur doit fournir aux élèves des expériences qui leur permettent d'agir sur leur environnement. C'est par le jeu de l'interaction avec le milieu que les élèves participent d'une façon active et créatrice au processus d'apprentissage de la langue seconde. Le professeur organise des activités qui favorisent l'acte communicatif ou l'emploi de la langue plutôt que son étude: ce peut être des jeux de rôle, des combats de verbes, de courtes pièces de théâtre et le jeu du mode d'emploi.

2) Par ailleurs, d'autres programmes se fondent sur une approche centrée sur le professeur. Cette approche a tendance à moins insister sur l'aptitude à communiquer, mais plutôt sur le rôle de l'enseignant. L'accent est mis sur l'étude formelle de la langue plutôt que sur l'usage de cette langue.

Quant à la compétence en langue seconde, l'approche individualisée centrée sur l'interaction activités-élèves-professeur donne de meilleurs résultats que l'approche de groupe centrée sur l'enseignant parce qu'elle attache de l'importance au **rôle** de l'élève dans son processus d'acquisition de la langue seconde (Genesee, 1988:30).

Comme l'a déjà cité Wallace Lambert, à propos de l'applicabilité du concept immersif, ce qui convient à une situation donnée n'est transférable à une autre situation qu'après un examen minutieux des variables intrinsèques et extrinsèques.

> "One cannot rely on research carried on in central Canada and assume that these results are equally applicable to Saskatchewan or any other province" (Hylton, 1982:3).

En somme, il faut demeurer vigilant en ce qui a trait à la généralisation des résultats. Malgré cet état de choses, les programmes d'immersion ont remporté et remportent un succès dans les provinces canadiennes. Même que le concept a été éprouvé chez les groupes de langue minoritaire: F. Genesee (1976, 1986) a déclaré que l'immersion était un type d'enseignement applicable à la fois aux enfants issus d'un niveau socio-économique inférieur et aux minorités. Les recherches de R. Hébert (1976) concernant l'immersion en contexte minoritaire canadien le confirment aussi. Cependant, l'immersion dispensée aux minorités en Europe n'a pas eu la même réussite (Cummins, 1978; Skutnabb-Kangas et Toukomaa, 1976).

D'autre part, "si l'immersion est une "stratégie", elle offre en effet une procédure commune susceptible d'être appliquée à différents environnements" (François-Ramelli, 1983:157). Pour conclure sur la variabilité de la formule immersive, de même que sur sa réussite, il serait opportun de retenir les propos de G. Bibeau:

> "... ça dépend des objectifs généraux et particuliers poursuivis par l'institution scolaire ou les parents ... ça dépend du temps dont on dispose; ça dépend des régimes et des méthodes pédagogiques que les organismes scolaires sont prêts à mettre en place; ... ça dépend" (Bibeau, [s.d.]:141-142).

2.4 Assises psychologiques et linguistiques de l'immersion

Selon Hamers et Blanc (1983), l'immersion se fonde sur deux prémisses fondamentales. Premièrement, on apprend une deuxième langue de la même manière qu'on apprend sa langue maternelle. Deuxièmement, une langue s'apprend mieux dans un contexte où l'élève est socialement stimulé à apprendre la langue et est exposé à cette langue dans sa forme naturelle. Le caractère innovateur de cette approche pédagogique réside donc dans le fait de marier la pédagogie de la L2 à celle de la L1, à l'intérieur d'un contexte d'apprentissage dit "naturel".

Un autre principe théorique qui définit l'immersion consiste à séparer les locuteurs natifs des apprenants en langue seconde. Mais on a constaté précédemment que cette procédure accuse des variations selon les provinces.

Trois composantes essentielles de la théorie de l'acquisition de la langue seconde de Krashen constituent le pivot du concept immersif:

1) Longue exposition à la L2 et interaction, dans la L2, avec un locuteur compétent, idéalement avec un locuteur natif;
2) situation dans laquelle la langue seconde est le véhicule de communication plutôt que l'objet d'étude;

3) Krashen recommande une situation protégée dans laquelle il n'y a que des élèves qui apprennent la langue seconde; ce qui réduit l'anxiété et la peur de s'exprimer en français. Ce qui importe, ce sont les habiletés réceptrices et le contenu compréhensible.

L'ACPI définit l'immersion comme étant un type d'enseignement, une approche. D'autres spécialistes perçoivent l'immersion comme une stratégie pédagogique (François-Ramelli, 1983; Roy, 1980): dans ce type d'enseignement, l'élève a recours à la méthode d'essais et des erreurs (même stratégie qu'en langue maternelle). L'approche globale de la pédagogie en immersion se fonde sur les principes de l'école active, en insistant sur les activités d'apprentissage qui favorisent l'interaction et la communication chez les élèves. L'enseignement par immersion est caractérisé par trois grands concepts qui englobent les stratégies que l'on retrouve dans les classes d'immersion: input, interaction, intégration (Lalonde, 1987:10).

Ainsi, l'enseignement par immersion vise à apprendre une langue seconde de manière non empirique et non systématique, sans règles grammaticales. En d'autres termes, la philosophie immersive se fonde sur les axiomes fondamentaux suivants:

- l'approche communicative est centrée sur l'apprenant;
- l'acquisition des structures grammaticales suit une séquence naturelle;
- l'application formelle de règles grammaticales sert de "moniteur";
- les énoncés doivent être compréhensibles;
- lorsque l'apprenant est motivé, a confiance en lui, qu'il n'est pas dans une situation de tension, son "filtre affectif" diminue et la langue s'acquiert plus facilement.

Les écrits semblent faire un parallélisme entre la pédagogie de la langue maternelle et celle de la langue seconde (Sweet, 1974; Canadian Parents for French, 1978).

2.4.1 *La théorie de Penfield*

Que l'on invoque la notion de capacité d'assimilation et d'actualisation limitée de l'organisme ou la théorie de Penfield sur la "plasticité" du cerveau, il semble que lorsque l'imitation est précoce, la maîtrise des mécanismes neuromusculaires fondamentaux est rapidement mise en oeuvre. De plus, la préoccupation de respecter le calendrier biologique pour l'étude des langues est partagée par plusieurs spécialistes. Cependant, il ne faut pas accepter aveuglément la théorie de la plasticité neurologique qui est à la base de l'expérience de St-Lambert. Des travaux plus récents en neurophysiologie, de Diller et Walsch (1981) indiquent que, contrairement à ce que croyait Penfield, Roberts et Lenneberg, l'aptitude aux langues ne se détériore pas avec l'âge, notamment après la puberté. Il y a même des exemples du contraire (Walberg *et al.*, 1978; Halpern *et al.*, 1976). C'est peut-être à cause de ces dernières recherches que l'immersion courte et tardive sont des formules qui commencent à gagner plus de popularité.

L'hypothèse de l'input et de l'output compréhensibles est intéressante pour expliquer le mode d'apprentissage d'un élève en immersion. Il faut toutefois préciser que la théorie de Krashen a été critiquée par certains auteurs (Krahnke, 1984; Gregg, 1986).

2.4.2 *L'hypothèse de l'interdépendance développementale*

Comme nous l'avons vu, tout programme de langue seconde doit se fonder sur des assises neuropsychologiques, psycholinguistiques, sociopsychologiques, cognitives, sociales, pédagogiques et même politiques.

Pour expliquer le succès des élèves en immersion, J. Cummins (1979) fait allusion à sa théorie de l'interdépendance linguistique. Le modèle théorique stipule que les habiletés dans une langue peuvent être opératoires dans une autre langue. Il y aurait donc une base commune à de nombreux aspects de la compétence langagière en L1 et en L2 (Cummins et Swain, 1986).

Notons que ce modèle a été proposé pour expliquer le développement des compétences scolaires et n'est pas nécessairement approprié aux autres habiletés et aux contextes du développement bilingue (Hamers et Blanc, 1989:55).

2.4.3 *L'hypothèse des niveaux-seuils*

Cummins fait aussi appel à un autre construit théorique pour élucider l'apprentissage en immersion: l'hypothèse des niveaux-seuils (ou théorie des seuils du bilinguisme).

Selon Cummins (1979:222), il existe des niveaux-seuils de compétence linguistique que l'enfant bilingue doit atteindre afin d'éviter les effets négatifs du bilinguisme et de permettre aux facteurs favorables du bilinguisme d'accélérer le fonctionnement cognitif.

Pour qu'il y ait un transfert de la compétence cognitive de la langue maternelle à la langue seconde, il faut que les élèves aient atteint un niveau-seuil de compétence dans la langue maternelle. Enfin, l'élève doit franchir un deuxième niveau-seuil, supérieur au premier, pour que les avantages de la bilingualisation apparaissent.

Les deux hypothèses s'intègrent en un modèle d'éducation bilingue, dans lequel les résultats scolaires dépendent de l'interaction entre trois variables (l'environnement, l'élève, l'enseignant). Relativement à ces deux hypothèses, Cummins a mis l'importance sur les conditions socio-psychologiques.

Malheureusement, les deux hypothèses de Cummins sont plus descriptives qu'explicatives (Hamers et Blanc, 1989:58). L'auteur n'a pas abordé la question du développement d'un bilinguisme simultané. En outre, il n'a pas expliqué la raison pour laquelle certains enfants atteignaient les niveaux-seuils les plus élevés tandis que d'autres n'atteignaient jamais le niveau-seuil le plus bas. Toujours selon Hamers et Blanc, le fait d'avoir défini des niveaux-seuils en se basant purement sur le critère de la langue constitue une simplification excessive.

2.4.4 *La théorie de Dodson*

Tout comme Jim Cummins dans ses travaux, Dodson (dans Hamers et Blanc, 1983:328) insiste sur l'importance de la communication centrée sur la langue comme moyen, et tient compte du transfert des fonctions de la L1 et L2.

Dodson affirme que le précepte selon lequel la méthodologie de l'immersion est fondée, à savoir que l'élève apprend la L2 de la même façon qu'il a appris la L1, est insoutenable.

> "En effet, l'enfant a déjà fait l'expérience de certains concepts et fonctions qui ne peut être répétée en L2 et qu'il transfère de la L1 à la L2. De plus, l'enfant, même bilingue LA — LB, a une langue de préférence et il emploiera l'une ou l'autre selon les fonctions et le contexte. Dodson propose donc une méthode bilingue d'apprentissage où les deux langues sont utilisées et l'expérience montre que chaque fois que dans l'apprentissage d'un élément de L2 l'apprenant utilise L1 comme référence et le mot de L2 écrit comme renforcement secondaire, il obtient de meilleurs résultats que s'il ne le fait pas" (Hamers et Blanc, 1983:327-328).

Dodson a proposé la méthode cyclique dans laquelle deux types de communication sont intégrés et se renforcent mutuellement: la communication axée sur le "message" et la communication axée sur le "moyen". C'est en 1981 que Dodson suggère une méthodologie pour rendre compte de quelques échecs en performance orale, dans des programmes d'immersion canadienne. Son hypothèse n'a toutefois pas encore été vérifiée.

Maintenant que nous connaissons mieux la nature du concept immersif, il est opportun de le dissocier des autres modèles d'éducation bilingue en vigueur dans les provinces canadiennes. La partie suivante porte donc sur la distinction entre diverses options didactiques du français langue seconde au Canada.

3. DISTINCTION ENTRE DIVERSES OPTIONS DIDACTIQUES DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE AU CANADA:

Dans les pages qui précèdent, nous avons parlé de l'émergence et de l'évolution de l'enseignement par immersion au Canada. L'apparition de la formule immersive reflète la conjoncture des événements historico-politiques qui ont attesté le degré de tension entre les groupes francophone et anglophone du Canada. En plus de l'immersion, l'éducation bilingue a donné lieu à des expériences de divers types. Dans la documentation, le terme *éducation bilingue* couvre des réalités complexes et variées. W.F. Mackey (1970) a dénombré plus de 90 types d'éducation bilingue. En effet, plusieurs vocables réfèrent à des concepts pédagogiques différents tels: "cours de langue intensifs", "bains de langue", "bains linguistiques", "classes d'accueil", "classes de francisation", "classes de langue d'origine", "classes submersives", "classes trilingues" (immersion double).

En résumé, la plupart des programmes d'éducation bilingue peuvent se réduire à quatre types. G. Halpern a catégorisé ces quatre approches majeures concernant l'enseignement de la langue seconde: "core, extended, immersion, submersion" (Halpern, 1982:13). Nous les décrirons subséquemment.

Mis à part les programmes d'immersion totale, on peut regrouper les principales expériences de réorganisation de l'enseignement de la langue seconde en cours au Québec et dans les autres provinces canadiennes, sous les catégories générales suivantes: les programmes d'enseignement intensif de la langue seconde; les programmes d'enseignement des langues et des cultures d'origine; les programmes bilingues ou d'immersion partielle; les classes protégées; les programmes de transition; les programmes de submersion; les programmes trilingues; les programmes-cadres; les programmes de français élargi.

3.1 Programmes d'enseignement intensif de langue seconde

Les programmes d'enseignement intensif sont ceux dont le régime pédagogique est modifié afin de permettre qu'un certain nombre de semaines ou de mois consécutifs soient consacrés uniquement à l'enseignement de la L2.

Il s'agit d'un enseignement rigoureux de la langue seconde. Lorsqu'un élève s'inscrit à un cours de langue intensif, c'est qu'il désire acquérir cette langue dans un laps de temps restreint (4 à 8 semaines). Dans les années soixante-dix, aux niveaux primaire et secondaire, des commissions scolaires de Montréal ont créé des programmes expérimentaux d'enseignement intensif du français et de l'anglais (Genesee, 1978:2).

L'approche utilisée en enseignement intensif est d'abord structurale et non rigoureusement micro-graduée sur le plan linguistique. On procède à l'aide de centres d'intérêts et de modules regroupés en notions de base. Les élèves sont incités à répéter, à mémoriser, à animer, à jouer des mini-dialogues et à en construire à partir de modèles enseignés. Mentionnons aussi que la formule intensive existe depuis plusieurs années déjà au niveau universitaire, et elle a donné beaucoup de succès.

Dans les programmes intensifs de niveaux primaire, secondaire et universitaire, on peut aussi y joindre les arts plastiques, la musique et la gymnastique. La compréhension constitue un facteur essentiel, ainsi que les exercices de fixation d'automatismes. Le dosage des périodes est pensé et adapté en fonction de l'âge et du développement psychologique des élèves, de même qu'en fonction des objectifs linguistiques poursuivis. Le volet culturel fait également partie intégrante des cours intensifs de langue.

3.1.1 *Régime de détachement intensif*

Lise Billy (1980:70) a décrit les bienfaits d'un régime de détachement intensif expérimenté de 1976 à 1979 à la Commission scolaire des Mille-Îles, sise en banlieue de Montréal. On laisse l'enfant faire sa maternelle en anglais L1, puis en première année, on le retire de ses tâches scolaires habituelles durant une période d'environ cinq mois, pour lui donner un enseignement intensif de français – à plein temps. Après cette période d'injection de français oral, l'enfant aborde les matières scolaires et s'inscrit au programme d'immersion traditionnel. Un programme intensif met l'accent sur la communication orale. L'approche utilisée est de type fonctionnel.

3.1.2 *Bain linguistique*

Une commission scolaire de la municipalité montréalaise de Greenfield Park, majoritairement francophone, offre depuis 1978 aux élèves de 5e et 6e années du primaire la possibilité de vivre un cours intensif de cinq mois d'anglais langue seconde intégré à l'année en cours.

Les enfants y apprennent exclusivement l'anglais. On y enseigne les structures de la langue anglaise et le vocabulaire nécessaire à la conversation courante. Pendant les cinq mois d'enseignement intensif de l'anglais, les seuls cours donnés en français sont l'éducation physique et la musique. En résumé, la formule de bain linguistique est une forme mitigée d'immersion appliquée à la langue seconde anglaise en contexte québécois (Lebrun, 1988).

L'objectif du bain linguistique est d'amener les élèves au premier palier du bilinguisme, soit être capables d'entretenir une conversation sur un sujet de la vie courante. Les instigateurs de cette formule se sont basés sur l'approche communicative pour mettre à profit l'apprentissage intensif de la langue anglaise.

Les données publiées par une équipe de chercheurs des universités McGill et Concordia, sous la direction de Mme Patsy Lightbown, sont parmi les plus complètes jusqu'à ce jour sur l'efficacité de cette formule.

3.1.3 *Bain de langue*

Au Canada, on a tendance à confondre "immersion" et "bain de langue". Ce modèle pédagogique est de type intensif, comme l'immersion, mais ses caractéristiques sont différentes. En fait, le bain de langue s'apparente à un cours intensif de langue, mais suivi dans le milieu naturel de la langue-cible.

En Europe, le bain de langue a été suivi par plus de 40 000 élèves de 4 à 7 ans, dans 577 écoles de la Catalogne pendant l'année scolaire 1985-86. Ce type de programme intensif de langue seconde a été implanté en 1979. Et il semblerait que ce modèle scolaire soit très profitable à l'enfant (Artigal, 1987:6). L'expérience réussie de la Catalogne dicte les conditions requises pour le succès d'une telle formule:

1. La langue de famille, langue de départ de l'enfant, doit être socialement forte de façon à ce que l'attitude envers les deux langues (L1 et L2) soit positive.
2. Le bain de langue ne doit pas supposer un refus explicite ou implicite de la langue et de la culture de la famille. Le professeur doit accepter, et conséquemment, comprendre l'utilisation de la L1 de la part de l'enfant.
3. Le professeur qui utilise toujours la langue de l'école doit structurer l'échange verbal de façon à assurer la communication. Il ne s'agit pas de simplifier le discours mais de le construire en tenant compte des habiletés linguistico-cognitives des enfants.

3.1.4 *Classe d'accueil*

Il est d'abord utile de préciser que l'enseignement du français aux non-Francophones se donne dans les secteurs de l'accueil et de l'immersion. Le secteur de l'accueil comprend les classes d'accueil et, depuis 1981-82, les classes de francisation.

Une classe d'accueil est une "classe qui a pour but de faciliter l'insertion à l'école française et l'intégration à la collectivité québécoise d'élèves non francophones dont le séjour au Québec n'excède pas cinq ans et qui fréquentent l'école française pour la première fois" (Legendre, 1988:95).

Après la promulgation de la Loi 63 permettant l'accès des immigrants non francophones aux écoles françaises, le ministère de l'Éducation du Québec élabore un plan de développement de l'enseignement des langues (plan DEL) dans le but d'améliorer l'enseignement du français, langue maternelle, ainsi que celui du français et de l'anglais, langues secondes (Latif, 1984:359). Les classes d'accueil constituent un volet de ce plan.

Ce programme a été établi lors de la nouvelle politique linguistique du Québec qui limite les inscriptions dans les écoles anglaises.

> "Le désaccord entre les tenants d'un enseignement intensif de la langue avant l'étude des matières dans cette langue et les tenants d'une approche plus centrée sur les activités de communication reste vif en ce qui concerne l'apprentissage et l'enseignement d'une langue seconde... Ce désaccord a mené, au Québec, à l'ouverture de classes d'accueil (1969) plutôt que de classes d'immersion pour les allophones" (Rebuffot, 1988:26).

Établies dès 1969, les classes d'accueil ont contribué à faciliter l'intégration de ces immigrants aux classes françaises ordinaires. Un enseignement intensif et systématique du français est dispensé dans ce type de classe, d'abord comme L2 puis progressivement comme L1, sans délaisser complètement l'enseignement de certaines matières scolaires tout en initiant les jeunes à la vie socio-culturelle du Québec. Dès qu'on estime que les élèves connaissent assez de français, ils sont intégrés aux classes régulières. Cela se fait à l'intérieur d'une période de douze mois.

À partir de 1973, on a admis quelques enfants non francophones dont l'un des parents n'était pas né au Canada. Le réseau s'est alors étendu, car en 1977-78, 3 268 élèves étaient inscrits dans les classes d'accueil. En 1978, à la suite d'une modification du statut, tous les enfants non

francophones ont accès aux classes d'accueil, de même que les Anglophones admissibles à l'enseignement en anglais, en vertu de la Loi 101 (Bibeau, 1979:69). En 1980-81, le nombre d'élèves atteint 10 310.

Par la suite, l'accessibilité aux classes d'accueil a été limitée. Après avoir été ouvertes à tous les non-Francophones, elles ne le sont, en 1981-82, qu'aux élèves répondant à quatre conditions (Le Corre et Côté, 1983:34):

- les enfants non admissibles à l'enseignement en anglais, en vertu de l'article 73 de la Charte de la langue française;
- les enfants non couverts, par l'article 85 de la Charte de la langue française (séjour temporaire);
- les enfants dont les parents sont établis au Québec depuis moins de cinq ans, soit après le 31 août 1976;
- les enfants dont la connaissance insuffisante du français ne leur permettrait pas de poursuivre normalement leurs études dans une classe ordinaire.

En principe, les classes d'accueil doivent être situées dans les écoles où toutes les activités pédagogiques et administratives se déroulent en français. Selon Ellen Adiv (1980:6), il semble que les classes d'immersion aient été implantées dans des écoles anglaises et que les classes d'accueil aient été instaurées à la fois dans des écoles françaises et anglaises.

À propos de l'expérience d'une classe d'accueil de la CECM, Ghislaine Godbout (1978:906) précise qu'il s'agit de "classes de transition au niveau linguistique et culturel, qui procèdent par immersion ou bain total dans un milieu scolaire francophone". Des spécialistes du français langue seconde dispensent des cours gradués et progressifs. L'objectif d'ordre pédagogique des classes d'accueil est d'assurer une scolarisation équivalente à l'âge et aux connaissances requises dans le milieu scolaire francophone par un rattrapage individualisé. On privilégie la culture d'origine de l'enfant et on le sensibilise à la culture québécoise.

La situation est toutefois différente dans les deux commissions scolaires protestantes de Lakeshore et du PSBGM, de même que dans le secteur anglophone de la CECM, où l'on ne trouve aucune classe d'accueil:

> "On place les enfants tout simplement dans le bain linguistique d'une classe régulière anglaise où il semble bien que la plupart finissent par s'intégrer, plus ou moins facilement, plus ou moins rapidement" (Mathieu et Malone, 1975:55).

En conclusion, on pourrait se poser la question suivante: comment se fait-il que les jeunes immigrants s'intègrent directement dans les classes anglaises, mais qu'il faille des mesures spéciales pour les intégrer dans les classes françaises? Relativement à cette question, certains chercheurs (Andréani, Feider, Hardy Roch et Lortie, 1978) ont effectué une étude comparative sur l'apprentissage du français entre les enfants-immigrants en classe d'accueil et les enfants-immigrants en insertion directe. Le but de leur étude était de déterminer la meilleure formule pédagogique susceptible d'influer sur l'apprentissage du français, sur l'intégration des élèves en milieu scolaire régulier et sur l'intégration dans le milieu social. La formule d'insertion directe a été expérimentée à la CECM dès 1975, aux niveaux primaire et secondaire. Il s'agit d'introduire l'enfant dans la classe régulière, où il est en contact passif avec toutes les matières – avec ou sans support linguistique, selon les écoles –, jusqu'à la maîtrise satisfaisante de la langue orale et écrite.

Après avoir soumis des questionnaires sociolinguistiques, pédagogiques, d'intégration scolaire, d'insertion sociale, et avoir administré des tests de compréhension, de rendement, d'intelligence et de production orale, les auteurs de cette étude ont conclu qu'"il n'y a pas de

formule unique d'insertion directe, mais des formules allant de la formule du dénombrement flottant à une formule qui se rapproche singulièrement de celle qui est appliquée dans le secteur de l'accueil" (Andréani *et al.*, 1978:117).

3.1.5 *Classe de francisation*

La classe de francisation est la "classe dont les objectifs sont identiques à ceux de la classe d'accueil, mais qui s'adresse aux élèves non francophones qui vivent au Québec depuis plus de cinq ans et qui fréquentent l'école française pour la première fois" (Legendre, 1988:95).

Ces classes ont été ouvertes en 1981-82 aux élèves qui ne sont pas admissibles aux classes d'accueil. Il s'agit d'élèves admissibles à l'enseignement en anglais et désireux de recevoir un enseignement en français, et d'élèves non admissibles à l'enseignement en anglais, mais dont les parents sont établis au Québec depuis plus de 5 ans.

La classe de francisation de même que la classe d'accueil ont une durée normale de dix mois, mais le séjour de l'élève peut varier selon son rythme d'apprentissage. Enfin, la classe de francisation ne se distingue de la classe d'accueil que par le mi-temps au niveau préscolaire (maternelle, dès 5 ans).

3.2 Programme d'enseignement des langues et des cultures d'origine (PELO ou PELCO) et Programme des langues ancestrales (PLA)

De nouvelles réalités démographiques incitent le ministère de l'Éducation du Québec à mettre sur pied, en novembre 1978, un programme d'enseignement des langues d'origine, résultat d'une politique pluraliste. Au début, les classes expérimentales s'adressent aux enfants québécois (enfants d'immigrés) du niveau primaire, de langue et de culture autres que françaises et anglaises. L'intégration de ce type de cours assure à la fois l'apprentissage de la langue maternelle de l'élève (l'italien, le grec, le portugais) et une connaissance de son patrimoine culturel. Le PELO correspond à un plan d'action dont l'objectif principal est d'affirmer le caractère francophone de la société tout en acceptant le caractère pluraliste de l'héritage culturel québécois. L'enseignement de la langue et de la culture d'origine s'intègrent à l'intérieur du programme régulier de l'enfant. Cette formule d'enseignement est dispensée au rythme de 150 minutes par semaine, par un professeur qui parle la langue d'origine du groupe d'élèves.

Même si tout élève a le droit de s'inscrire au PELO, ce sont les enfants des communautés ethniques qui composent la véritable clientèle. Le PELO permet donc la valorisation et le développement des cultures différentes qui ont pour foyer de convergence une culture québécoise française.

J. Bitton (1983, 1985), responsable des programmes d'enseignement des langues et des cultures d'origine au ministère de l'Éducation du Québec, a étudié les mérites du PELO et vérifié dans quelle mesure les cours de langues d'origine favorisent l'acquisition du français. Selon l'étude de Bitton, le temps consacré à l'étude de la langue d'origine n'est peut-être pas suffisant, mais il aide à renforcer des concepts acquis en langue d'accueil et à valoriser la langue et la culture d'origine dans le contexte scolaire public (Bitton, 1983:12). Enfin, Bitton a discuté de la démarche d'implantation d'un programme PELO, de même que du modèle à privilégier: le modèle d'intégration des cours du PELO à la grille horaire possède des avantages administratifs, des bienfaits pédagogiques, tels que la motivation, la valorisation de la culture d'origine, le statut des enseignants et leur formation, par rapport au modèle des cours PELO dispensés en dehors des heures de classe. Les caractéristiques des cinq modèles d'implantation semi-intégrée (journée

scolaire prolongée d'une demi-heure) ou non intégrée (journée scolaire non prolongée) qui sont proposés dans son étude, possèdent des avantages, particulièrement celui de se compléter l'un l'autre (Bitton, 1985:7-13).

Mentionnons qu'au début, le PELO était offert seulement dans les écoles francophones de la CECM, mais depuis 1982, ce programme est également assuré dans les écoles de langue anglaise. De plus,

> "On a ajouté aux trois langues initiales l'espagnol, tandis qu'en 1983-84, des programmes en laotien, vietnamien, cambodgien et chinois ont été mis en oeuvre. L'année suivante, on a ajouté des cours en hébreu et en créole haïtien... En 1983-84, l'effectif était de 2 600 élèves, et l'on s'attend à ce qu'il atteigne 3 500 en 1984-85" (Cummins, 1985:5).

Ainsi, dans la région de Montréal, plus de 5 000 enfants d'origine ethnique sont inscrits aux cours PELO, où on enseigne plus de 40 langues au niveau primaire. Au niveau secondaire, le choix des langues est dicté par le nombre des communautés ethniques parlant ces langues.

L'équivalent du PELO existe en Ontario et ailleurs au Canada, depuis septembre 1977, sous le nom de PLA ou Programme des langues ancestrales (HLP or Heritage Language Program). Ajoutons brièvement que l'objectif du PLA est d'améliorer la qualité de l'expérience éducative et celle de la vie familiale des Néo-Canadiens soucieux de sauvegarder leur langue d'origine.

Depuis le début des années quatre-vingt, le Centre national des langues d'origine (CNLO), relevant de l'"Ontario Institute for Studies in Education", se consacre à la mise en oeuvre d'un programme d'apprentissage de l'expression écrite, visant à aider les enfants des écoles torontoises à acquérir et à maîtriser l'écriture de leurs langues d'origine. Ce type de programme permet aux enfants de prendre un rôle actif dans des activités coopératives intégrées à leur vie personnelle.

Face à une forte demande de la part des parents, le ministre de l'Éducation de l'Ontario, Christopher Ward, a dévoilé sa nouvelle politique en regard des programmes de langues d'origine: les classes de langues d'origine deviendront obligatoires dans tous les conseils scolaires en Ontario dès le mois de septembre 1989. Les conseils scolaires offriront ces classes durant les fins de semaine, durant les soirées ou à l'intérieur d'un programme "élargi" de jour, mais pas à l'intérieur des heures régulières de classe.

En Ontario, on dénombre plus de 90 000 élèves qui sont inscrits dans 4 000 classes où sont enseignées 62 langues d'origine. Selon le ministre Ward, l'enseignement des langues ancestrales en Ontario vise à encourager les élèves à développer de nouvelles habiletés langagières qui les aideront à oeuvrer dans une province multiculturelle. De plus, l'importance sera accordée à la langue elle-même plutôt qu'à l'enseignement de la culture d'origine.

3.3 Programme bilingue (50% en anglais – 50% en français)

Il faut être très vigilant lorsqu'on consulte des documents pédagogiques relatifs aux programmes de français langue seconde: un programme d'immersion française peut porter l'appellation de programme bilingue et inversement. Celui-ci se distingue par son pourcentage accordé à l'enseignement dans la langue seconde: 50% du temps est alloué à l'enseignement en français et l'autre 50% du temps est réservé à l'enseignement en anglais. Dans certains cas, ce type de programme porte l'appellation d'*immersion partielle*.

Dans un tel programme, la lecture dans les deux langues est introduite en même temps ou séquentiellement. Enfin, le programme bilingue attire 90% des élèves du "Ottawa Separate School

Board" (Egan, 1988:B-4). Ce programme est aussi en vigueur dans d'autres provinces canadiennes, cohabitant avec le programme d'immersion, notamment l'école St-Pie X de Régina, Saskatchewan, niveaux 5 et 6 du primaire.

3.4 Classe protégée (Sheltered Class)

En 1982, un programme expérimental de classe protégée a été élaboré à l'Université d'Ottawa, université bilingue: français-anglais. Ce type de programme vise l'acquisition d'une langue seconde par l'enseignement d'une matière universitaire, un cours d'Introduction à la psychologie.

L'accent est mis sur la compréhension, comme le suggèrent S. Krashen et ses collaborateurs (Krashen, Edwards, Wesche, Clément et Kruidenier, 1984). Le projet pilote poursuit deux buts: premièrement, un but pratique qui consiste à donner un cours de façon à ce que les étudiants soient capables de faire la transition entre les cours de langue et les cours réguliers de l'université dispensés dans la langue seconde des étudiants; deuxièmement, un but théorique qui vise à vérifier l'hypothèse de Krashen, selon laquelle des cours protégés ou encadrés constituent une approche efficace pour parfaire la connaissance en L2 des étudiants tout en apprenant une matière scolaire. Ces cours encadrés sont ceux où l'on enseigne une matière universitaire en français aux Anglophones et en anglais aux Francophones (Hauptman et Migneron, 1986:779).

L'horaire d'une classe protégée est le suivant: les étudiants suivent deux cours d'une heure et demie par semaine. Les vingt premières minutes du cours sont consacrées au professeur de langue qui prépare les étudiants à suivre le cours de psychologie proprement dit. En résumé, le programme protégé regroupe les avantages de l'immersion et de l'enseignement bilingue, puis démontre comment il est possible de concilier les deux formules.

En conclusion, il faudrait spécifier qu'aux États-Unis, l'approche immersive est régulièrement appelée "approche de langue protégée" (sheltered language approach), et, étant donné que le professeur est bilingue, les élèves peuvent répondre dans leur langue maternelle (Dolson, 1985:6).

3.5 Programme de transition

Ce modèle d'éducation bilingue transitionnelle est aussi en vigueur aux États-Unis. Selon Rosalie P. Porter (1982:75), le programme de transition se fonde sur la théorie de l'avantage de la langue vernaculaire (Vernacular Advantage Theory), selon laquelle il faut enseigner toutes les matières scolaires dans la langue maternelle afin d'éviter un retard dans le développement cognitif de l'élève. Le but principal du modèle transitionnel d'éducation bilingue est l'acquisition efficace de compétences en langue seconde par le biais d'un enseignement dispensé en langue maternelle.

Le Canada a tenté de copier ce modèle transitionnel: à Régina, par exemple, ce programme est ouvert aux élèves de première et de deuxième années du primaire, qui n'ont pu s'inscrire au programme d'immersion dès le niveau de la maternelle.

3.6 Programme de submersion

La submersion est une situation d'enseignement dans laquelle un élève apprend une langue seconde et réside dans le milieu où la langue est parlée par la majorité des locuteurs natifs. Par exemple, une situation de submersion peut être celle où un Anglophone habitant la ville de Québec, où le français qui est sa L2, est la langue majoritaire, s'inscrit à une école de langue française.

> "Total submersion in the French language when an Anglophone family lives in a French-speaking area and enrolls its children in French language schools, or when Anglophones in a bilingual area choose to educate their children in a French language school. This was once a popular alternative in parts of Quebec and Ontario until it was precluded by law" (Edwards et Smythe, 1976:531).

Selon G. Halpern (1982:15), une situation de submersion correspond généralement à une approche fonctionnelle de la langue sans étude préalable ni pratique de celle-ci.

Finalement, dans son étude empirique, Judith Chun (1979) a décrit les différents avantages que procurent les situations d'apprentissage en immersion ainsi qu'en milieu naturel (ou "sink-or-swim"), à partir de l'analyse de variables, telles que les types d'erreurs, la grammaire, le vocabulaire, la prononciation et les verbes. Pour ce faire, elle a comparé trois groupes d'enfants: un groupe d'enfants inscrits en immersion française aux États-Unis; un groupe d'enfants inscrits en submersion, ou apprenant le français en France; un groupe de locuteurs natifs de langue française. Les résultats aux tests démontrent que le groupe d'enfants qui a appris la langue seconde en submersion, ou dans le milieu naturel, a donné des résultats plus que satisfaisants après une année seulement au contact de la langue seconde. Ce groupe a dépassé les autres enfants non natifs lors de l'évaluation de la prononciation et du vocabulaire.

3.7 Programme trilingue ou immersion double

Le programme d'immersion double utilise le français et l'hébreu comme langues d'enseignement. C'est le cas d'élèves qui ont développé des habiletés en français et en hébreu, tout en employant progressivement la langue anglaise. Ce type d'enseignement se rencontre surtout dans quelques écoles privées destinées aux enfants juifs anglophones de Montréal. L'immersion double existe aussi dans certaines provinces canadiennes. Par exemple, à Edmonton, un enseignement immersif partiel est dispensé dans des langues non officielles telles que l'ukrainien. (Muller *et al.*, 1977).

Genesee, Sheiner, Tucker et Lambert (1976:127) ont souligné qu'au Canada:

> "A double-immersion school program of this type would allow naturalised English — or French-speaking Canadians to acquire skill in Canada's second official language while at the same time maintaining their particular cultural heritage, by using their mother tongue as a second school language".

3.8 Programme de français de base ou programme-cadre (Core French, Basic French, Exposure French, FSL program)

Il s'agit d'un enseignement traditionnel de la langue seconde: le français. Ce programme a été implanté en Ontario, dans la capitale nationale, dès 1971/1972 (Halpern, MacNab, Kirby, Tuong, Martin, Hendelman et Tourigny, 1976).

Le rapport Gillin (Ontario Ministry of Education, 1974) ainsi qu'un document de principe publié en 1977 soutiennent que le programme de français de base (1 200 heures d'enseignement) ne permet d'atteindre que le niveau "fondamental" de compétence linguistique, tandis que le programme d'immersion (5 000 heures d'enseignement) permet d'atteindre le niveau "bilingue" en raison du nombre total d'heures consacrées à l'apprentissage du français langue seconde.

> "The principal aim of the Core programs is to provide opportunities for students to develop communication skills in both the receptive and expressive aspects of language" (Ontario Ministry of Education, 1980:4).

L'option de français de base vise le niveau linguistique fondamental ou la capacité de participer à une simple conversation, ou encore l'acquisition d'un vocabulaire actif de 3 000 à 5 000 mots.

Les paramètres du programme de français de base sont les suivants (Stern, 1982):

- Le programme peut commencer à n'importe quel âge, au niveau primaire.
- Il implique en moyenne de 10 à 40 minutes d'enseignement du français langue seconde, par jour. Le temps d'enseignement varie d'une commission scolaire à l'autre.
- Le programme d'études est multi-dimensionnel et bien articulé: l'accent porte sur les habiletés de communication.
- Ce programme se base sur l'approche aurale-orale. De plus, il vise l'acquisition des habiletés de compréhension et d'expression.
- Dans la classe de français de base, il doit régner une ambiance "française".
- Le programme de français de base inclut une composante "culturelle" canadienne-française, il doit aussi développer des attitudes positives envers la communauté de la langue-cible.
- Ce programme doit fournir aux apprenants des occasions pour utiliser la langue-cible avec des locuteurs natifs.

Le programme de français de base est une option pédagogique qui est né d'un nouveau concept, celui de la "langue à travers le programme d'études" (Language Across the Curriculum). Le français de base se dissocie de l'immersion par les éléments suivants: le niveau de commencement, le temps alloué à l'enseignement de la langue seconde, la méthode didactique, les objectifs d'apprentissage. Le programme de français de base est un cours de français langue seconde en soi, contrairement au programme d'immersion dans lequel on utilise la langue pour enseigner des matières scolaires. Enfin, l'approche immersive se concentre sur le sens, le message et la communication, tandis que le français de base accorde de l'importance aux sons et aux structures de la langue-cible.

Helen Wilkes a différencié cette option didactique qu'est le français de base, de l'immersion:

> "Immersion – studying all school subjects using the French language, starting in the earliest grades. Core – taking a single class for the study of the French language, starting in much later grades" (Wilkes, 1984:1).

On note que les résultats (performance et compétence en L2) des élèves inscrits au programme de français de base ne sont pas assez satisfaisants (Morrison et Wightman, (1983); Canadian Parents for French, (1979)). De plus, le programme perd rapidement de la popularité au profit de la formule immersive qui semble donner des résultats renversants.

À la suite de mécontentements successifs des parents et des professeurs, puis d'une baisse de la popularité attribuable au succès des programmes d'immersion, l'Association canadienne des professeurs de langue seconde (Mazerolle, 1985) a mandaté H.H. Stern et son équipe, en 1983, pour entreprendre une étude nationale sur le français de base. Après le décès de H.H. Stern, R. Leblanc a poursuivi les recherches.

Cette étude suggère un curriculum multidimensionnel qui tient compte de quatre composantes ou syllabus intégrés: la culture, les activités de communication, la langue seconde, les aspects éducatifs entourant cette option pédagogique.

Les buts de cette étude nationale sur le français de base sont de revitaliser le programme d'études, de promouvoir cette option de français L2 et de la rendre accessible aux niveaux secondaire et post-secondaire:

> "The CASLT proposal sees the task of a National Core French Study as twofold: a) mobilization of the experience available across the country in Core French; and b) innovation with a view of strengthening the Core program" (Stern, 1986:21).

3.9 Programme de français élargi (Extended French, Enriched French, Enhanced French)

L'approche de *français élargi* est une combinaison d'un programme de français de base (Core French), plus l'étude d'un contenu de matière scolaire dispensé dans la langue seconde, soit le français. Dans la région de Montréal, quelques conseils scolaires offrent un programme de français élargi qui est une sorte de compromis entre les classes régulières de français L2 et les classes d'immersion française (Stern, 1984:6).

L'horaire varie selon les conseils scolaires, où l'enseignement en français est dispensé de 45 à 90 minutes par jour. À titre d'exemple, les commissions scolaires d'Ottawa-Carleton offrent la programmation suivante: 20 minutes de programme de français de base additionnés de 40 minutes d'enseignement en français d'une ou deux matière(s) scolaire(s). Les élèves peuvent choisir entre les sciences environnementales, les mathématiques, les études sociales, les arts, la musique, l'éducation physique, la géographie ou l'histoire.

Ce type de programme a été initialement offert par les commissions scolaires de Carleton, dès 1973. Les objectifs sont similaires à ceux du programme-cadre. Les élèves devraient atteindre un niveau "moyen" de compétence en français, c'est-à-dire un bilinguisme partiel.

En somme, les objectifs du programme de français élargi réfèrent à l'esprit pratique de la langue et au développement de cette notion. Ce programme ne met pas l'accent sur le développement d'une "conscience ou d'une perception culturelle", ni sur le développement d'attitudes positives envers la communauté de la langue-cible.

Ce type de programme de français langue seconde peut être implanté à n'importe quel niveau scolaire, mais surtout à la fin du niveau primaire:

> "...it has been suggested (Burnstall, 1974) that second-language instruction may be introduced during later childhood years since older children may be more "efficient" learners... There is some disagreement as to when French programs, including extended French programs, ought to be initiated... The starting grade level for extended French may influence not only French language development but academic achievement as well" (Halpern et al., 1976:63).

Cette option de français élargi semble être assez populaire au Québec, entre autres à Lennoxville où, en plus de l'immersion partielle, l'on utilise l'approche thématique / modulaire / cyclique. Cette approche consiste à programmer une séquence d'apprentissage de la communication donnant l'importance au message, et une séquence de communication donnant l'importance à la langue (comme moyen d'enseignement), où les deux types de communication sont intégrés et se renforcent réciproquement.

Pour terminer sur le programme élargi, Edwards et Smythe (1976:528) prétendent que celui-ci permet au programme d'anglais d'être offert dans sa totalité. Toutefois, le programme élargi requiert un plus grand nombre de professeurs par école, de même qu'une redistribution des heures d'enseignement. Ce type de programme demeure très coûteux et il est moins avantageux que les programmes bilingues où l'horaire d'enseignement est divisé également, c'est-à-dire où 50% de l'enseignement sont dispensés en français et 50% en anglais.

Après avoir décrit les diverses options didactiques en vigueur au Canada, nous prendrons connaissance, dans la partie suivante, des situations américaine et européenne ayant trait à l'enseignement bilingue et à l'immersion.

4. SITUATION AMÉRICAINE

4.1 Profil historique de l'éducation bilingue: les modèles en vogue

Rappelons d'abord qu'au Canada, lorsqu'un individu apprend une deuxième langue, c'est-à-dire après sa langue maternelle, on qualifie cette langue de "langue seconde". Par contre, aux États-Unis et en Europe, cette deuxième langue est qualifiée de "langue étrangère".

L'éducation bilingue aux États-Unis se fixe des objectifs fort différents de ceux du Canada, les situations ethnolinguistique et politique étant différentes. Une double ségrégation quasi systématique a dominé l'histoire des États-Unis depuis les origines. Ce n'est qu'à partir de 1964 que la situation juridique s'est modifiée lors de l'adoption de la Loi sur l'éducation bilingue. Celle-ci favorise la création de programmes bilingues pour les enfants de langue minoritaire:

> "In the U.S.A., the passage and subsequent funding of the Bilingual Education Act (Title 7 of the Elementary and Secondary Education Act) has provided the impetus and financial support for 130 models of bilingual education programs currently under way" (Protestant School Board of Greater Montreal, 1972:37).

Les programmes d'études bilingues en vigueur dans les écoles américaines correspondent en général au "Type SAT" (Single-Medium Accultural Transfer) de la classification de W.F. Mackey (1970:70).

> "The great majority of bilingual programs (well over 80%) highly approximate the extreme of the assimilation model while the remaining few are moderately pluralistic" (Turner, 1982:15).

Rolf Kjolseth, sociologue reconnu de l'Université du Colorado révèle que la plupart des programmes d'éducation bilingue aux États-Unis sont des programmes assimilateurs qui encouragent la perte de la langue maternelle des groupes ethniques. Kjolseth a distingué deux modèles d'éducation bilingue aux États-Unis. Le modèle pluraliste correspond à la théorie du "salad bowl", et le modèle assimilateur correspond à la théorie du "melting pot" (Cohen, 1975:21).

a) Le modèle pluraliste vise une compétence bilingue équilibrée. Ce modèle inclut les programmes de maintien ou de conservation (maintenance programs) et les programmes d'enrichissement (enrichment programs):

> "The bilingual program is two-way, with members of both the ethnic and non-ethnic groups learning in their and other's language, and classes are ethnically mixed from the beginning or, if initially segregated they become mixed by the third or fourth grade" (Turner, 1982:8).

Ce type d'école "two-way" est plus fréquent en Europe qu'aux États-Unis. À titre d'exemple, le programme bilingue de la "Coral Way Elementary School", à Dade County, en Floride, a été implanté vers 1963. Il s'adresse à un nombre égal de locuteurs anglophones américains et de locuteurs hispanophones cubains, de niveau primaire (1ère, 2e et 3e années). Le but de ce programme consistait à enseigner la langue seconde aux deux groupes d'enfants visés, c'est-à-dire leur montrer à parler, lire et écrire dans la langue seconde (l'anglais) tout en améliorant leur connaissance de la langue maternelle (l'espagnol) (Gaarder et Richardson, 1968:38).

b) Le modèle assimilateur vise un bilinguisme transitoire et compensatoire. Ce modèle comprend les programmes de transition (transitional bilingual education programs or TBE) à l'intention des minorités ethniques. Citons, par exemple, le programme bilingue de Rock Point Navajo:

> "The program is one-way, with classes only for ethnic students... the program, which lasts a maximum of three years, may begin with either the ethnic standard as a single medium, or with the ethnic and non-ethnic standards as dual mediums of instruction" (Turner, 1982:13).

Selon A. Bruce Gaarder (1976), les écoles de type "one-way" sont les plus nombreuses aux États-Unis. Elles permettent aux locuteurs non-natifs de suivre des cours dans leur langue maternelle (l'espagnol) pendant une période restreinte, pour ensuite s'inscrire au programme anglais. C'est le cas d'un programme expérimental implanté à Redwood City, en Californie, dès 1969. Ce programme est ouvert aux enfants américains d'origine mexicaine et fournit un complément intéressant au projet de St-Lambert, à Montréal (Tucker, 1977:23). Ce programme est une expérience d'éducation bilingue mixte, qui consiste en une utilisation égale des deux langues (L1 et L2) en salle de classe.

Aux États-Unis, la politique des écoles bilingues se sert essentiellement d'une approche "burnt bridges" (approche de non-retour). En d'autres mots, l'éducation bilingue aux États-Unis accorde de l'importance à l'anglais, langue dominante, pour éviter un rapprochement avec les autres langues et les autres cultures. Néanmoins, plusieurs immigrants réclament la création d'écoles de leur langue. Par exemple, en 1840 des immigrants allemands ont mis sur pied un premier programme d'allemand dans des écoles privées et paroissiales de Cincinnati (Swain, 1972:56).

Entre 1967, année où la Loi de l'éducation bilingue a été adoptée, et 1976, le nombre de projets d'éducation bilingue s'est multiplié par huit (Bibeau, 1982:60). La très grande majorité des projets touche l'espagnol et l'anglais. Les autres langues principales, en dehors des langues amérindiennes et des langues asiatiques, sont classifiées selon l'ordre d'importance numérique. Ce sont l'italien, l'allemand et le français (Cordasco, 1976:290-340).

> "The shift towards more widespread teaching of minority students L1 in the public school system is motivated primarily by cultural development and educational enrichment rationales in Canada and by an educational survival rationale in Europe and the United States" (Cummins, 1981:3).

4.2 Des objectifs différents

En comparant les objectifs de l'éducation bilingue au Canada et aux États-Unis, on se rend compte qu'ils sont différents. En plus des programmes traditionnels d'anglais langue seconde, des programmes de transition et des programmes de maintien conçus pour les enfants de langue minoritaire, d'autres types de programmes bilingues leur sont offerts aux États-Unis:

1) les services de soutien bilingues (Bilingual Support Services). Il s'agit de traduire ou de donner des explications dans la langue maternelle, relativement à une matière scolaire quelconque. Les écoles dites "magnet" rassemblent les enfants de diverses origines ethniques et mettent à leur disposition des professeurs bilingues, des classes-ressources et des centres de langue afin qu'ils assimilent bien le contenu des cours:

> "These magnet schools often organise a resource room which can be divided into learning areas, including reading, mathematics, and language centers" (Gray, 1986:271).

2) les programmes d'immersion structurée (Structured Immersion Bilingual Education) où l'enseignement se fait au départ dans la langue seconde. Le programme d'étude est conçu de manière à ce qu'aucune connaissance préalable de la langue seconde ne soit requise. Comme on l'expliquera dans les paragraphes qui suivront, les élèves apprennent simultanément la langue seconde et le contenu des matières scolaires.

Finalement, on distingue trois types de programmes bilingues offerts aux enfants de langue majoritaire: 1) l'immersion[16] (language immersion) qui vise deux objectifs: une facilité d'expression dans la langue seconde et une maîtrise des matières scolaires. 2) Les programmes FLES (Revitalized Foreign Language in the Elementary School) mettent l'accent sur la communication orale, sur la connaissance de la culture de la langue. Les cours de langue seconde ont une durée de 20 à 45 minutes par jour. 3) Les programmes FLEX (Foreign Language Experience) qui sont dispensés dès le niveau primaire. Ces programmes ont pour but de fournir une connaissance de base de la langue seconde en introduisant des exercices d'écoute et des exercices de conversation. La culture de la langue-cible est aussi un aspect enseigné dans ce type de programme.

Au Canada, il s'agit d'une approche pédagogique poursuivant des fins culturelles et économiques, tandis qu'aux États-Unis, il s'agit d'un instrument pédagogique de transition visant l'intégration – plusieurs disent l'assimilation – des minorités linguistiques à la vie américaine anglophone. Les programmes d'éducation bilingue ont essaimé; mais rares sont ceux qui reflètent exactement le modèle d'immersion canadien:

> "Lambert and Tucker realise that the Montreal pattern of home-school language switch won't necessarily work everywhere, that there are special circumstances in Canada that may not exist in other situations" (Spolsky et Cooper, 1977:113).

4.3 L'immersion aux États-Unis

Le succès de l'éducation par immersion au Canada de même que les rapports d'évaluation concluants ont suscité l'intérêt des éducateurs américains pour le modèle immersif de St-Lambert. Rapidement, les Américains ont tenté d'appliquer le modèle canadien à des locuteurs dont la langue est minoritaire, en plus de ceux dont la langue est majoritaire:

> "Bilingual immersion education combines the most significant features of bilingual education for language minority students and immersion education for language majority students" (Lindholm, 1987:5).

Lorsqu'il s'agit d'un programme offert au groupe de langue majoritaire, l'expression *immersion program* est utilisée. D'autre part, lorsqu'un programme accueille le groupe de langue

---

[16] Nous approfondirons ce type d'enseignement au point 4.3 de ce chapitre.

minoritaire, l'appellation *structured immersion program* prévaut: "Structured immersion differs from submersion programs in that instruction is planned so that all communication is at a level the second language learner can understand" (Snow, 1987:8). Par ailleurs, la "two-way bilingual immersion" est conçue à la fois pour les deux groupes de langue, rassemblés dans une même classe.

> "...Often, proposed immersion programs bear little resemblance, either in form or in principle, to the original Canadian models. The common feature of the proposals from the U.S.A. seems to be the emphasis on monolingualism" (California State Department of Education, 1984:2).

Ainsi, les directeurs de programmes immersifs ont utilisé le concept canadien et l'ont adapté à leurs besoins, à leurs objectifs différents, et aux situations d'enseignement particulières:

> "The major distinction between the establishment of immersion programs in this country and that of our Canadian neighbors appears to be rooted in the variety of rationales for U.S. immersion programs as compared to the more singular, politically-focused rationale of the Canadian project" (De Lorenzo et Gladstein, 1984:16).

La mise sur pied des programmes immersifs aux États-Unis, dans les écoles élémentaires, a été tardive. Cet état de faits s'explique de la façon suivante: les parents, principal catalyseur des programmes d'immersion, ont éprouvé des difficultés à rassembler les ressources financières nécessaires au démarrage de tels programmes (Curtain et Rhodes, 1985).

4.3.1 *Définition des termes en contexte américain: submersion et immersion*

Portons maintenant notre intérêt sur deux notions didactiques qui sont équivoques dans la documentation et dans la pratique pédagogique américaine. Le but de ce sous-chapitre est de clarifier la véritable nature de ces deux termes notionnels et de fournir une définition précise.

4.3.1.1 La submersion:

Il y a plusieurs années déjà, les élèves dont la compétence en anglais était limitée, étaient jumelés avec des locuteurs natifs dans les mêmes classes. Il est donc facile de prédire que ces élèves ont obtenu de piètres résultats scolaires. Les spécialistes en éducation ont observé et décrit ce type de pratique: le milieu d'apprentissage "sink-or-swim" a rapidement pris le nom de "submersion" (California State Department of Education, 1984). Aux États-Unis, un programme d'enseignement par submersion se définit comme un programme d'étude conçu pour des locuteurs natifs de l'anglais, mais appliqué à des locuteurs dont la langue maternelle est autre que l'anglais (Dolson, 1985:2).

Simões (1976:73) précise comment l'immersion, dispensée aux élèves des groupes minoritaires, est une expérience très différente. Il mentionne que le terme *submersion* serait plus approprié car il reflète la nature "sink-or-swim" de l'expérience scolaire des groupes minoritaires. Voici quelques caractéristiques de l'enseignement par submersion de la langue minoritaire: 1) en submersion, les élèves de langue minoritaire sont jumelés avec des locuteurs natifs de langue anglaise durant toute la journée; 2) les professeurs sont des locuteurs natifs et ne sont pas bilingues; 3) à l'école, les élèves n'ont pas le droit de parler leur langue maternelle; 4) les cours sont formels, structurés et débutent dès la maternelle.

Une méconnaissance de l'histoire des groupes d'immigrants aux États-Unis, de même qu'un manque de compréhension du modèle d'immersion canadien, ont amené des intervenants dans le domaine de l'éducation à mettre sur pied des programmes de type "sink-or-swim" portant l'étiquette de l'immersion (Dolson, 1985:2).

4.3.1.2 L'immersion: son application au groupe majoritaire et son adaptation au groupe minoritaire

Aux États-Unis, le concept de l'éducation par immersion est très mal compris, relativement à son application aux groupes de langue minoritaire. Selon Curtain et Rhodes (1985:97), les notions d'immersion et de submersion ont été confondues parce qu'elles nécessitent toutes les deux un transfert de langue "maison-école". Toutefois, les différences socio-économiques et le statut des langues concernées rendent les populations-cibles très différentes l'une de l'autre.

L'expérience immersive s'avère positive et additive pour les enfants de langue majoritaire anglaise tandis que la submersion en anglais peut être négative et soustractive pour les enfants de langue minoritaire.

En ce qui a trait aux publications américaines, lorsqu'un individu recherche des documents sur l'immersion, très souvent lesdits ouvrages sont répertoriés sous d'autres dénominations. De fait, le lecteur peut être aux prises avec la terminologie suivante; tous ces termes ayant trait de près ou de loin à l'éducation par immersion:

- second language immersion
- language immersion
- dual language education
- dual language enrichment education
- structured immersion
- bilingual immersion
- two-way bilingual immersion
- two-way immersion education
- two-way bilingual education
- key partial immersion
- total immersion
- early language immersion
- modified / partial immersion
- French or Spanish full-day immersion

En plus d'avoir adapté l'approche immersive au contexte majoritaire, les intervenants scolaires ont tenté d'appliquer le modèle au groupe de langue minoritaire. Ainsi, ce que l'on croyait être depuis longtemps de l'immersion aux États-Unis, est en vérité de la submersion (Mackey (1978) dans Swain, 1982:81). En d'autres termes, le groupe de langue minoritaire apprend la plupart des matières scolaires en anglais L2; ce groupe est donc submergé dans la langue de la majorité. Précisons que le succès ou l'échec de l'immersion en contexte minoritaire dépend de certaines variables socioculturelles et éducationnelles.

> "Virtually no systematic information is available concerning the use of immersion education for language minority students. In predicting the possible success or failure of immersion in minority contexts, one must consider important sociocultural as well as educational factors" (California State Department of Education, 1984:5).

Dans les divers états américains, on dénombre plus de 30 programmes d'immersion, totale et partielle, dans une variété de langues: français, arabe, espagnol, allemand, cantonais (Rhodes,

1987; Ramirez, 1985). Ces programmes ont été mis sur pied, soit par les directeurs d'école, les professeurs ou par les coordonnateurs de programme. Ces programmes sont aussi implantés par les parents eux-mêmes qui sont motivés par les mêmes raisons que les parents canadiens à y inscrire leurs enfants (Curtain et Rhodes, 1985:97). Ce sont principalement des raisons économiques: le bilinguisme est un atout pour l'obtention d'un emploi. De plus, il permet de comprendre et de mieux apprécier la culture de la langue-cible (Rhodes (1982) dans Campbell, 1984).

Comme au Canada, un groupe de parents de la ville de Milwaukee a fondé une association de parents d'immersion. Il s'agit de l'association ALL ou Advocates for Language Learning, dont la fondatrice est Madeline Ehrlich.

4.3.1.3 Définition et caractéristiques de l'immersion

De Lorenzo et Gladstein (1984:18) expliquent qu'aux États-Unis, la majorité des programmes immersifs suivent le modèle canadien. La langue-cible est utilisée exclusivement pour l'enseignement des matières scolaires durant les deux premières années. Ensuite, le pourcentage d'utilisation de la langue seconde diminue graduellement pour arriver à une proportion de 50/50, à la fin du cycle élémentaire.

Fred Genesee (1987:116) a établi une classification qui sert à souligner les variantes des programmes par immersion aux États-Unis. Les programmes sont répertoriés selon les buts poursuivis, soit: 1) un enrichissement linguistique et culturel, un développement général; 2) une proportion égale de groupes ethnolinguistiques; 3) un moyen d'arriver à un bilinguisme équilibré dans les communautés où la langue maternelle d'un grand nombre d'habitants est autre que l'anglais.

En théorie, les programmes d'immersion américains doivent inclure certains éléments définitionnels. Selon la Commission américaine sur les droits civiques (United States Commission on Civil Rights), seule la langue seconde est utilisée comme moyen d'enseignement et d'interaction en classe. En éducation immersive, la grammaire n'est pas enseignée de façon formelle; la langue seconde est apprise grâce à une exposition et à une utilisation fonctionnelle (Berman, 1982:2).

Il appert que les caractéristiques pédagogiques et les structures sociolinguistiques, lesquelles sont fortement liées au succès des programmes d'immersion canadiens, correspondent aux mêmes principes psycholinguistiques et sociopédagogiques qui sont à la base des programmes d'éducation bilingue aux États-Unis. Ces caractéristiques sont les suivantes (Dolson, 1985:15):

- une durée d'un programme d'immersion de 4 à 7 années
- une exposition suffisante à la L2
- l'accent porte sur le rendement scolaire
- un enseignement bilingue offert par le biais de leçons monolingues séparées
- un personnel d'enseignement bien qualifié
- un contexte bilingue additif

Les programmes d'immersion aux États-Unis sont effectivement différents des programmes immersifs traditionnels au Canada. Les facteurs qui les distinguent sont: l'origine même du programme; la structure; la formule de présentation; le financement; le matériel didactique (McFerren et Robson, 1987) et la classe sociale d'où proviennent les élèves.

4.3.1.4 Les écoles dites "magnet"

Les administrateurs des districts scolaires de Cincinnati, de Milwaukee et de San Diego ont planifié des programmes d'immersion dans des écoles dites "magnet" pour attirer le plus grand nombre d'élèves d'origines ethniques et de classes sociales différentes (Genesee, 1987:120). En partant du principe selon lequel l'isolement racial est défavorable à tous les étudiants, les écoles dites "magnet" ont été créées dans le but: 1) d'intégrer les divers groupes ethniques; 2) de fournir des méthodes nouvelles à l'école de quartier, en incluant des options telles que l'immersion (Curtain et Rhodes, 1985:97). En effet, les programmes d'immersion dans les écoles dites "magnet" correspondent à un effort de déségrégation raciale dans les systèmes scolaires américains (Francis-Louvet, 1983, 1984).

Mentionnons qu'à Chicago, en Illinois, dès 1975, un directeur d'école dite "magnet" a instauré un programme d'immersion partielle espagnole de la maternelle à la 8e année (Lindholm, 1987). Ce programme avait pour but de promouvoir le concept de l'éducation bilingue et biculturelle. La clientèle était composée de 60% d'hispanophones, 30% de non-hispanophones et 10% d'autres origines ethniques. Les objectifs particuliers poursuivis par l'école étaient les suivants:

1. favoriser l'unité sociale;
2. améliorer les relations interethniques dans une même communauté;
3. développer le respect et l'appréciation des similitudes et des différences culturelles;
4. impliquer les parents dans le processus d'éducation.

Outre le programme de Chicago, notons qu'à Cincinnati, en Ohio, dès 1974, un programme d'immersion partielle française et espagnole a été mis sur pied. Ce programme a aussi fait l'objet d'évaluations systématiques (Holobow, Genesee, Lambert, Met et Gastright, 1987).

En ce qui a trait à l'immersion totale, il y avait, en 1983, dix programmes immersifs aux États-Unis:

1. immersion espagnole à Culver City, en Californie;
2. immersion espagnole à Alpine, en Utah;
3. immersion espagnole à Rochester, dans l'état de New York;
4. immersion espagnole à Tulsa, en Oklahoma;
5. immersion espagnole à Davis, en Californie;
6. immersion française et espagnole à Silver Spring, au Maryland;
7. immersion française et espagnole à Baton Rouge, en Louisiane;
8. immersion française et espagnole à San Diego, en Californie (60% de locuteurs de langue espagnole et 40% de locuteurs de langue anglaise);
9. immersion française, espagnole et allemande à Milwaukee, au Wisconsin;
10. immersion française à Holliston, au Massachusetts.

Les plus importants Centres d'immersion aux États-Unis sont ceux de Milwaukee, San Diego, Culver City et Silver Spring.

4.3.1.5 Le programme d'immersion totale en espagnol de Culver City: une copie du modèle St-Lambert

Un autre exemple d'utilisation de la langue seconde comme moyen d'enseignement est le programme de transfert de langue "maison-école" de Culver City, en banlieue de Los Angeles (Spolsky et Cooper, 1977:113). Ce programme a été calqué de l'expérience immersive de Montréal. Après trois ans d'existence, les résultats du programme de Culver City sont comparables à ceux de Montréal.

Ce premier programme d'immersion totale implanté en 1971 dans deux écoles de Culver City, l'école El Marino et l'école Linwood Howe, est destiné à des Anglophones qui apprennent l'espagnol comme langue seconde (Cohen, 1974). L'objectif visé par ce programme immersif est d'améliorer la communication entre les communautés des Anglos (Américains) et des Chicanos (Mexicains-américains) (Spolsky et Cooper, 1977:169). Ce sont des éducateurs de l'Université de Californie qui ont mis en marche ce projet expérimental[17]. Le programme de Culver City comporte plusieurs traits qui le distinguent des autres programmes d'immersion (Simões, 1976:75).

Même si les spécialistes parlent de réplique du modèle St-Lambert, le programme d'immersion de Culver City diffère par l'introduction dans la classe d'un petit groupe d'hispanophones dès la 2e année. "A bilingual immersion program does not incorporate the "sheltered" feature of traditional immersion program" (Snow, 1987:2). Les élèves hispanophones ont donc servi de modèle langagier et stimulaient l'usage de l'espagnol en classe. De plus, à la différence du français au Québec, l'espagnol aux États-Unis n'est pas une langue officielle. Les écrits mentionnent que même si cette langue est parlée par un grand nombre d'individus, la communauté espagnole est infériorisée et sa langue dévalorisée. C'est la raison pour laquelle la classe expérimentale de Culver City a été perçue comme étant une expérience pédagogique exceptionnelle (Hamers et Blanc, 1983).

Par conséquent, une interprétation des résultats de ce programme d'immersion espagnole (Snow, Galván et Campbell, 1983), de même qu'une comparaison avec ceux obtenus à Montréal, devraient être faites sous toute réserve.

Pour conclure sur le concept d'immersion aux États-Unis, Pena-Hughes et Solis ((1980) dans Baker et de Kanter, 1983:70) indiquent que ce modèle d'enseignement est tout à fait réalisable. Mais, puisqu'il s'agit d'un domaine empirique, des recherches supplémentaires doivent être effectuées pour rendre cette approche encore plus efficace.

5. SITUATION EUROPÉENNE

Il faut d'abord préciser qu'en Europe, lorsqu'on parle d'éducation bilingue, on utilise généralement le terme *mother tongue teaching* (Zampolli, 1982:3). Si nous nous référons à la typologie de Gaarder et Paulston, on peut distinguer deux modèles d'éducation bilingue: le bilinguisme de l'élite (elitist bilingualism) et de bilinguisme de la classe moyenne (folk bilingualism); ceux-ci correspondant à trois types de langue: la langue des Autochtones, la langue coloniale et la langue des immigrants.

L'éducation bilingue en Europe a les objectifs et/ou les caractéristiques suivantes:

---

[17] En 1974-75, des chercheurs de l'Université de Californie à Los Angeles (Lebach et Boyd) et de l'Université Brigham Young (Jashni) à Provo, en Utah, ont entamé une série de recherches évaluatives, longitudinales et transversales portant sur cette classe pilote d'immersion espagnole de Culver City.

1) certains programmes bilingues visent l'intégration des communautés multilingues comme en Union Soviétique, en Yougoslavie;

2) En Allemagne, en Norvège et en Belgique par exemple, l'éducation bilingue est plutôt conçue pour les élites.

3) Selon Spolsky et Cooper (1977:170), l'éducation bilingue a aussi pour but de conférer un statut égal aux différentes langues dans une même société. C'est le cas, par exemple, de la Finlande, où les deux langues officielles sont le finnois et le suédois.

L'éducation bilingue en Europe, en plus d'avoir des visées de pluralisation et d'assimilation, poursuit des objectifs d'internationalisation et de vernacularisation (Banks, 1981:169).

5.1 Popularité des programmes bilingues

En Europe, les programmes bilingues sont surtout populaires au niveau secondaire. En plus de fournir un enseignement traditionnel de la langue seconde, les professeurs offrent un programme dans lequel il y a alternance de deux langues d'enseignement[18].

En Finlande, on dénombre quatre écoles principales offrant des programmes bilingues:

- the Helsinki German School
- the English School
- the Finnish-Russian School
- the Helsinki French-Finnish School

> "There are two languages of instruction in the bilingual schools of Finland, and a lot of emphasis is given to language teaching in general. All of the schools emphasize the importance of mother tongue development but otherwise the programs are different" (Helle, 1985:147).

Les deux langues officielles de la Finlande sont le finnois et le suédois. On retrouve plusieurs combinaisons possibles d'enseignement en langue seconde, mais l'option bilingue finnois/suédois (immersion totale ou programme bilingue 50/50) n'est pas offerte pour les enfants finlandais. Le Comité des programmes de langues de la Finlande a expliqué ce manque par l'attitude des parents, leur non-implication dans les activités scolaires et para-scolaires de leurs enfants. Selon Pikko Ruotsalainen (dans Helle, 1985:159), les parents n'ont tout simplement pas désiré bénéficier de l'éducation bilingue en suédois/finnois.

En Suède, les enfants de travailleurs finlandais émigrés se retrouvent dans une situation de "submersion" dans les écoles primaires. Des études indiquent que ces enfants ont obtenu des résultats très inférieurs aux normes nationales finlandaises et suédoises à des tests d'habileté verbale en finnois comme en suédois.

---

[18] Le régime d'enseignement bilingue au Lycée binational J.F. Kennedy, à Berlin-Ouest, est un exemple (W.F. Mackey, (1972), dans Hamers et Blanc, 1983:314).

5.2 L'immersion au service des enfants du groupe majoritaire: cas principaux

En Europe, le terme *immersion* était connu et utilisé dans le sens "d'apprentissage de la langue seconde en situation naturelle". C'est après le succès du projet expérimental de St-Lambert, à Montréal, que le vocable est utilisé dans le sens où nous l'avons défini antérieurement, c'est-à-dire "l'apprentissage de la langue seconde à travers l'enseignement des matières scolaires".

5.2.1 *Cas de l'Irlande du Sud*

En Europe, l'éducation par immersion dessert particulièrement les enfants de langue majoritaire. Mais, dans quelques endroits, elle peut aussi être au service des minorités ethniques; tout dépend du statut territorial du groupe ethnique.

L'étude de Macnamara[19] (1966) a porté sur des Irlandais de langue maternelle anglaise qui ont suivi un programme d'immersion irlandaise, de la maternelle à la 6e année. Tout comme la classe expérimentale d'immersion de Saint-Lambert, à Montréal, l'expérience de l'Irlande du Sud porte sur les élèves du groupe dominant qui n'est pas menacé de perdre sa langue. Macnamara a donc observé ces élèves irlandais, analysé les résultats aux tests standardisés, et comparé le groupe d'immersion avec un groupe-témoin:

> "Macnamara en a conclu que, d'une part, l'instruction en irlandais, langue où les apprenants sont plus faibles, conduit à un retard dans l'acquisition des matières scolaires et que, d'autre part, il existe un 'effet de balance' dans l'apprentissage, du moins lorsque le temps consacré à la seconde langue est si important qu'il reste peu de temps pour la première langue" (Macnamara, (1966), dans Hamers et Blanc, 1983:324-325).

En conclusion, bien que l'irlandais soit une langue officielle, cette langue est minoritaire et peu valorisée. C'est pour cette raison que le nombre des écoles d'immersion est passé de 300 en 1938 à 20 en 1980 (Hamers et Blanc, 1983:325).

5.2.2 *Cas du Pays de Galles*

Ce sont des parents du groupe dominant qui ont commencé à s'intéresser à la langue et à la culture minoritaire. Ils ont fini par mettre sur pied des programmes d'immersion en gallois au niveau primaire. Malheureusement, le rendement des élèves dans ces classes n'a pas été évalué de façon systématique (Beaudoin *et al.*, 1981).

Les programmes d'immersion conçus pour le groupe majoritaire au Pays de Galles ont été comparés avec ceux du Canada dans une étude de Beaudoin, Cummins, Dunlop, Genesee et Obadia (1981). Ceux-ci ont décrit la situation historique et le statut du gallois tout au long des siècles. Les "Ysgolion Cymraeg" sont des établissements scolaires localisés dans des secteurs anglais:

> "The approach in the Ysgolion Cymraeg is clearly similar in many respects to that of early total immersion programs in Canada" (Beaudoin, Cummins, Dunlop, Genesee et Obadia, 1981:502).

---

[19] La méthodologie et les conclusions apportées par Macnamara ont été grandement critiquées par Cummins (1977).

5.2.3 *Cas de l'Espagne*

5.2.3.1 La Catalogne

En plus des programmes bilingues (Arnau, 1980; Laforge, 1986), il existe en Catalogne des classes expérimentales d'immersion. Les programmes d'immersion en catalan ont les caractéristiques majeures similaires aux programmes canadiens: ils sont offerts aux élèves de langue majoritaire; ils sont optionnels; l'enseignement est assuré par des professeurs bilingues. Ce modèle d'éducation bilingue a été récemment mis sur pied, alors les rapports d'évaluation ne sont pas encore publiés.

En 1986-87, on a dénombré quelque 50 000 élèves inscrits dans les classes d'immersion catalane (Arnau et Bel, 1987). C'est en 1986 que le ministère de l'Enseignement, conjointement avec l'Université de Barcelone, a lancé un projet d'évaluation psychopédagogique des programmes d'immersion en Espagne. Ce projet s'échelonne sur plusieurs années, et inclut trois domaines d'investigation: 1) l'orientation communicationnelle des programmes; 2) les résultats scolaires; 3) le développement de la langue chez les enfants.

5.2.3.2 Le Pays basque

Depuis quelques années, des spécialistes (F. Echeveria et R. Bachoc) du "Departamento de Pedagogia del Lenguaje y Metodos" de l'Université du Pays Basque, à Saint-Sébastien, ont commencé à faire des recherches sur l'applicabilité du concept de l'immersion au contexte basque. Quelques classes expérimentales d'immersion en Euskara ont été ouvertes et feront bientôt l'objet d'évaluation.

5.2.4 *Cas de la Suisse*

C'est dans le cadre du Projet *Unterrichtssprache Französisch/Deutsch*, en 1987-88, que des spécialistes de la Commission académique de l'Université de Berne ont commencé à analyser la possibilité de mettre sur pied des programmes d'immersion en français pour les Suisses-allemands et en allemand pour les Suisses-romands et les Tessinois. L'idée fondamentale du projet est la suivante:

> "Le modèle canadien ne pourrait-il pas être appliqué à notre système scolaire dans toutes les régions linguistiques, aussi bien en Suisse alémanique qu'en Suisse romande, au Tessin aussi bien qu'en région romanche?" (Latscha et Andres, 1988:4).

Rappelons toutefois que le modèle d'immersion qui serait possible d'implanter en Suisse, est encore à l'étape de projet. Il faut aussi ajouter les réalisations de la "Société suisse" pour la recherche en éducation (Schweizerische Gesellschaft Für Bildungsforschung), en particulier le Projet *Pédagogie intégrée des langues maternelles et secondes*.

En guise de conclusion sur l'enseignement par immersion offert aux États-Unis et en Europe, il est opportun d'ajouter quelques remarques. Il est hasardeux de comparer les résultats des programmes d'immersion obtenus dans divers pays, car il faut tenir compte d'une multitude de facteurs, tels les contextes sociolinguistiques, les politiques linguistiques, les locuteurs eux-mêmes, la langue-cible. Toutefois, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour rendre l'immersion plus efficace dans les milieux donnés.

Dans ce premier chapitre, nous avons d'abord décrit le cadre historico-linguistique de l'enseignement par immersion au Canada. Nous avons explicité, dans un deuxième temps, les

modalités de l'enseignement par immersion en contexte canadien. A suivi une distinction entre diverses options didactiques du français langue seconde. Enfin, les grandes lignes des situations américaine et européenne ont été exposées. Le but de ce chapitre a été, répétons-le, de prendre connaissance et de clarifier certains aspects relatifs à l'éducation bilingue, particulièrement l'apparition du mouvement de l'immersion et la nature de cette nouvelle notion didactique. Le chapitre suivant présente une bibliographie sélective et analytique d'ouvrages divers sur l'immersion en français au Canada, répartis selon dix-sept catégories.

CHAPITRE 2

Bibliographie sélective et analytique

1. INTRODUCTION

Le présent répertoire bibliographique de type analytique contient 363 résumés et 46 titres supplémentaires portant sur l'enseignement par immersion française dans les provinces canadiennes. Les publications recensées couvrent la période 1968-1988.

Ce chapitre constitue une «banque» de données relativement considérable, dans laquelle chaque utilisateur puisera selon ses besoins. La bibliographie sélective et analytique est un instrument didactique qui s'adresse aux spécialistes en langue seconde. Elle peut aussi servir à développer la conscience linguistique des non-spécialistes ou autres intervenants en éducation immersive (ex.: parents).

Les ouvrages ont été ordonnés selon 17 thèmes génériques ou catégories de classement:

1. Recherche
2. Problématique de l'éducation bilingue
   - 2.1 Programmes/Approches: définition, perspective historique, problèmes
   - 2.2 Programmes/Approches: description, comparaison, évaluation générale
3. Élève: aspects cognitif, affectif et attitudinal
4. Besoins spéciaux
5. Opinions, attitudes, attentes
6. Mesures et évaluation
7. Évaluation des performances orales et écrites
   - 7.1 Rendement scolaire, compétences
   - 7.2 Aspects grammaticaux
8. Matières scolaires
9. Centres multimédia
10. Activités extra-curriculaires
11. Formation des maîtres
12. Administration
13. Législation linguistique et politique
14. L'université ou l'immersion post-secondaire
15. Relations inter-groupes
16. Varia

17. Rapports d'évaluation des provinces canadiennes
    - 17.1 Québec
    - 17.2 Ontario
    - 17.3 Manitoba
    - 17.4 Saskatchewan
    - 17.5 Alberta
    - 17.6 Colombie-Britannique
    - 17.7 Nouveau-Brunswick
    - 17.8 Nouvelle-Écosse
    - 17.9 Île du Prince-Édouard
    - 17.10 Terre-Neuve et Labrador
    - 17.11 Yukon et Territoires du Nord-Ouest

Les domaines de classement identifiés sont révélateurs d'une problématique d'ensemble reliée au phénomène de l'immersion en français. La bibliographie regroupe à la fois des sources générales sur l'immersion et d'autres variantes d'éducation bilingue et des sources plus directement liées au concept de l'immersion.

Notre espoir est que cette bibliographie serve de document de référence et de point de départ pour d'autres études plus approfondies.

1.1 Objectifs

Un des objectifs primordiaux d'un tel inventaire bibliographique est de fournir un ouvrage de synthèse professionnel et analytique des développements de la recherche dans le domaine de l'enseignement par immersion française. Cet inventaire devrait aussi servir de guide documentaire et d'instrument de référence aux chercheurs, psychologues, enseignants, conseillers pédagogiques, administrateurs, étudiants et autres praticiens dans les systèmes scolaires canadiens. Il devrait donc faciliter l'accès aux documents eux-mêmes. Un dernier objectif est de donner aux divers intervenants l'occasion d'échanger des données et des théories dans un climat d'évaluation critique.

Cette bibliographie systématique d'étude constitue un outil de travail utile, parce qu'elle réunit en un même document des éléments épars et parce qu'elle est largement commentée.

1.2 Sources

Cette bibliographie annotée a été préparée au Centre international de recherche sur le bilinguisme (CIRB) de l'Université Laval, dans le cadre du Projet BIBELO (Bibliographie informatisée sur le bilinguisme et l'enseignement des langues officielles).

Pour les fins de cette bibliographie, quatre types de sources ont été utilisées: bibliographies partielles de documents spécialisés; périodiques; fichiers d'universités et de centres documentaires; index: les répertoires Périodex, Actualité, "Ressources in Education", "Current Index to Journals in Education". Grâce à l'exploitation du système informatisé de renseignements bibliographiques

(BADADUQ) de l'Université du Québec, des réseaux ONTERIS (Ontario Education Resource Information System), LLBA (Linguistics and Language Behavior Abstracts) et ERIC (Educational Resources Information Center of the U.S. Department of Education), disponibles à l'Université Laval, nous avons repéré partiellement les titres qui offrent un éventail assez représentatif des ouvrages sur l'immersion en français au Canada. De plus, la bibliographie analytique sur l'éducation au Québec (EDUQ), préparée par la Direction de la recherche du ministère de l'Education du Québec, nous a été utile.

Nous avons ensuite dépouillé de façon systématique les fichiers des bibliothèques universitaires et des centres documentaires des endroits suivants:

1) *Québec*

- Centre international de recherche sur l'aménagement linguistique (CIRAL), autrefois le Centre international de recherche sur le bilinguisme (CIRB)
- Bibliothèque générale de l'Université Laval
- Conseil de la langue française
- Office de la langue française
- Ministère de l'Éducation

2) *Trois-Rivières*

- Université du Québec

3) *Montréal*

- Université McGill (bibliothèque générale; Sciences de l'éducation; Département de psychologie)
- Université de Montréal (Sciences de l'éducation)
- Université du Québec (Sciences de l'éducation)

4) *Lennoxville*

- Université Bishop

5) *Ottawa*

- Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI)
- Bibliothèque Nationale
- Association "Canadian Parents for French" (CPF)
- Centre de recherche du Conseil scolaire d'Ottawa

6) *Toronto*

- Toronto French School
- Ontario Institute for Studies in Education (OISE)
- Le Conseil scolaire de Toronto
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario

Grâce à l'utilisation du service du prêt inter-bibliothèque, nous avons pu repérer les travaux qui n'apparaissaient pas au fichier de l'Université Laval et qui concernaient directement notre recherche. Enfin, dans le but d'obtenir des informations plus précises sur certains aspects

de l'immersion dans une province donnée, des appels téléphoniques ont été effectués avec les directeurs, spécialistes ou responsables des programmes de français langue seconde, aux ministères de l'Éducation des provinces, avec des représentants de l'Association CPF et avec des professeurs-chercheurs dans les universités canadiennes et centres de recherches.

1.3 Période: octobre 1968 – mai 1988

La tranche chronologique que nous avons choisie pour notre bibliographie s'étend de octobre 1968 à mai 1988. Le choix de l'année 1968 comme point de départ s'explique de la façon suivante:

Au début des années 1960, nombreux psychologues ont scruté les facettes du bilinguisme et ont tenté d'en décrire les effets néfastes ou bénéfiques. Les titres publiés qui s'échelonnent depuis 1960-1965 sont considérés comme les jalons préparatoires de la grande période de l'immersion. Il faut retenir que ce sont particulièrement les psychologues qui ont d'abord publié des articles se rapportant aux aspects du bilinguisme, plus spécifiquement à la flexibilité cognitive, à la pensée divergente, aux tests mentaux, aux tendances ethnocentriques et aux attitudes de l'apprenant envers la communauté de la langue seconde, à la performance linguistique des élèves bilingues. Les revues qui incluent de tels articles sont, par exemple: **Journal of Abnormal and Social Psychology**, **Journal of Experimental Psychology**, **Psychological Monographs**, **Journal of Social Issues** and **Journal of Communication**.

À la suite des investigations sur la faisabilité d'une éducation bilingue au Canada, un premier programme expérimental d'immersion française à Montréal voit le jour et est reconnu *publiquement* en 1965. L'expérience de St-Lambert a donné lieu à une série d'évaluations ponctuelles et systématiques. C'est donc véritablement à partir de 1968 que d'autres spécialistes en matière éducationnelle se sont intéressés au phénomène de l'immersion et que les ressources documentaires concernant l'éducation immersive (publications à caractère informatif et scientifique) commencent à se multiplier. De nombreux intervenants de milieux pluridisciplinaires ont étudié le concept de l'immersion française au Canada. Leurs publications marqueront le début d'une conscientisation et d'une sensibilisation au phénomène de l'immersion.

C'est donc à partir du *critère d'ancienneté* que la délimitation du point de départ du dépouillement des ouvrages s'est confirmée. Il s'agit de repérer les *auteurs-clés* qui ont écrit dans le domaine de l'enseignement immersif au Canada, et de colliger les "thèmes" qui ont été exploités à l'intérieur de ce domaine. Enfin, mai 1988 représente le point limite et prospectif. Cette date justifie la décision de cesser l'accumulation des données pour enfin procéder à la finalisation du répertoire bibliographique.

1.4 Contenu et limites de la bibliographie

Comme il a déjà été mentionné, la bibliographie analytique comporte dix-sept sections. Bien des aspects ne sont touchés que sommairement, et ce que nous avons recueilli est loin de représenter la totalité des ouvrages répertoriés. Compte tenu de la richesse et de l'ampleur du thème abordé, cet inventaire bibliographique ne prétend pas à l'exhaustivité, mais il est sélectif: le nombre d'ouvrages écrits sur l'immersion française nous a nécessairement obligée à effectuer un tri, un choix parmi les événements et les faits qui comporte forcément une part d'arbitraire.

L'inventaire bibliographique veut d'abord proposer une démarche pour l'appréhension du phénomène immersif au Canada. Ce qui distingue notre bibliographie de certaines bibliographies existantes sur le sujet – par exemple, celle de Swain et Lapkin (1981) –, c'est qu'elle porte

exclusivement sur l'enseignement par immersion; elle n'inclut pas d'autres programmes d'éducation bilingue. De plus, elle réfère aux recherches effectuées sur tout le territoire canadien, non sur une province en particulier. Aussi, notre inventaire bibliographique comporte des données récentes – jusqu'en 1987. Enfin, notre bibliographie analytique a permis de relever les points forts et les faiblesses de l'enseignement par immersion.

Certains domaines de classement sont couverts d'une façon plus exhaustive que d'autres. Cela est dû au caractère plus ou moins spécifique que présentait chacune de nos sources.

> "La pédagogie de l'immersion demeure l'aspect le moins connu et le moins bien défini du phénomène immersif" (Lalonde, 1987: 7).

Il nous a été ainsi impossible d'équilibrer le nombre d'ouvrages dans les diverses catégories de classement. Des critères d'exclusion et d'inclusion constituent les deux pôles d'attraction, occasionnant parfois au didacticien-bibliologue de nombreux cas de conscience lors de la sélection des titres. Goffin et Tokarski (1972) ont dit que toute bibliographie, aussi soignée soit-elle, pèche par omission!

Plus de 400 notices bibliographiques ont été colligées à partir de documents publiés et non publiés: articles de revue, articles de presse, analyses, comptes rendus, actes de colloques, études longitudinales, rapports de recherche, travaux de recherche, brochures, rapports de comités d'étude ou de commissions d'enquête, documents gouvernementaux, essais, thèses, monographies, guides, exposés, conférences, manuscrits qui constituent "l'avant-garde" des explorations entreprises dans ce domaine.

Notre politique de choix des divers documents nous a amenée à examiner les ouvrages les plus représentatifs de la notion d'immersion, à l'intérieur d'une perspective multidisciplinaire.

> "Depuis les débuts de l'immersion jusqu'à la fin des années soixante, les parents et les administrateurs se préoccupent des aspects politiques, organisationnels et administratifs de la mise en oeuvre des programmes d'immersion. De leur côté, les chercheurs évaluent le rendement et la performance des étudiants tandis que les enseignants et les conseillers pédagogiques élaborent des programmes d'études et mettent au point des stratégies d'enseignement appropriées à ce régime pédagogique" (Lalonde, 1987: 7).

Les publications, ayant trait à l'immersion française, sont issues en moyenne partie de périodiques, de monographies et d'ouvrages collectifs. Lorsqu'il s'agit d'ouvrages collectifs dont le titre porte directement sur l'immersion, nous avons généralement résumé chaque article qui traite d'un aspect particulier du phénomène immersif. Toutefois, lorsque l'ouvrage collectif touche l'éducation bilingue en général et comporte seulement un ou deux articles portant spécifiquement sur l'immersion française au Canada, nous avons résumé uniquement ledit article dans le volume.

Depuis les premiers programmes expérimentaux des années 1965, une kyrielle de documents publiés et non publiés ont essaimé. Il a donc fallu tenir compte de l'ampleur du thème traité ainsi que du temps d'obtention de certains ouvrages. Les rapports d'évaluation publiés à faible tirage, à l'intérieur des ministères de l'Éducation des provinces, au sein des conseils scolaires et des universités canadiennes en sont un exemple.

1.5 Méthodologie du plan de classement

L'articulation de cette bibliographie procède de la problématique de l'immersion que nous avons élaborée dans la première partie de l'ouvrage. En premier lieu, il convient d'expliquer que le choix du mode de classification s'est avéré épineux.

1) *La pyramide à l'envers*

Le premier mode de plan de classement que nous avons conçu fonctionnait selon le principe de la pyramide à l'envers. Il s'agissait plus exactement de répertorier un résumé, traitant d'un aspect bien particulier de l'immersion, dans une discipline ou une catégorie de classement *plus générale*, telle que la didactique, la linguistique, la psycholinguistique, la psychologie, la pédagogie, la sociologie, la politique, l'administration, la culture.

Mais ce choix nous a confrontée à une série de problèmes. D'abord, il faut prendre conscience du fait que le thème de l'immersion en français constitue un domaine didactique à lui seul. Il fallait donc établir des "sous-catégories" de classement. Les documents qui traitent spécifiquement des composantes d'un programme de formation des maîtres, de leur certification et de leur perfectionnement, pouvaient aussi bien être classifiés à l'intérieur de la sous-catégorie "pédagogie" que celle de la "didactique". Les résumés concernant l'analyse des erreurs peuvent également être perçus en vue d'une pédagogie de la langue seconde, et en vue d'une connaissance plus approfondie du mode d'apprentissage de l'étudiant (psycholinguistique). Il en est de même des résumés relatifs aux tests, de leur utilisation, de leur efficacité. Tous ces résumés auraient pu être classifiés dans cinq catégories générales: "didactique", "pédagogie", "linguistique", "psycholinguistique", "évaluation".

À la lumière de ces quelques exemples, on a constaté que cette méthode de classification, à l'aide de disciplines générales, cause à la fois un sérieux problème de dédoublement des résumés et un problème relié à la définition même de chaque discipline et à la spécificité de chaque résumé. En d'autres termes, la psycholinguistique doit-elle constituer une catégorie "à part", ou doit-elle faire partie de la linguistique et/ou de la psychologie? Par ailleurs, on aurait pu inclure certaines disciplines-charnières dans les catégories générales de classement: la psychosociologie, la psychopédagogie, la sociopédagogie. Ceci est une question bien délicate qui aurait eu pour effet de jeter la confusion chez l'utilisateur.

2) *La pyramide*

Étant donné que l'immersion est un domaine spécialisé de la didactique des langues et qu'il renferme à lui seul des sous-domaines spécifiques, il est impératif de "raffiner" le classement des notices bibliographiques, dans le but de bien diriger l'utilisateur dans sa recherche.

La méthode de classification que nous avons finalement adoptée s'apparente au principe de la pyramide. Nous avons convenu de répertorier les résumés sous des termes génériques qui constituent des champs thématiques "étroits" et spécialisés. Ces termes génériques incluent un certain nombre de descripteurs ou mots-clés qui circonscrivent le sujet. Par exemple, le titre "Aspects grammaticaux" constitue une sous-catégorie de classement à l'intérieur du terme générique "Évaluation des performances orales et écrites". Les résumés bibliographiques qui ont trait aux descripteurs suivants se rallient à cette section de classement:

- le "genre" en français;
- acquisition des structures orthographiques, morphologiques et syntaxiques du français;
- interlangue;
- système de conjugaison française.

Au total, nous avons délimité dix-sept termes génériques qui englobent les résumés respectifs. Nous en ferons d'ailleurs la description dans l'introduction de chaque catégorie de classement.

Nous devons aussi préciser que, lors de la sélection des ouvrages pour la bibliographie, nous avons fait face à une certaine ambiguïté terminologique. En plus des ouvrages intitulés "Programmes d'immersion", nous avons inclus les documents relatifs aux "Programmes bilingues", aux "Programmes de français langue seconde" et aux "Programmes de français intensif". Ceux-ci sont souvent perçus comme étant des programmes d'immersion. Vous le constaterez en prenant connaissance des résumés.

Afin de localiser les documents spécialisés existants sur la notion d'immersion française au Canada, nous avons préalablement élaboré une liste de descripteurs bilingues susceptibles de nous acheminer aux ouvrages:

SUBJECT CATEGORIE	PLAN DE CLASSEMENT
Key Words:	**Mots-clés:**
Canada (and the Specific Provinces)	Canada (et les Provinces spécifiques)
Immersion/Language Immersion Program	Immersion
French as a Second Language	Français langue seconde
French Education/Teaching or French Schooling	Éducation en français/enseignement
Second Language	Langue seconde
French Language Program	Programme de langue française
Bilingual Program/Bilingual Education Program	Programme bilingue/Programme d'éducation bilingue
Intensive (Teaching/Program/Course/Class)	Intensif (enseignement/programme/cours/classe)
Language Bath	Bain de langue
Curriculum	Curriculum
Educational/Naturalistic Environment	Environnement scolaire/naturel
Model/Approach/Method/Program/Pedagogical Regime	Modèle/approche/méthode/programme/régime pédagogique
Acquisition/Learning	Acquisition/apprentissage
Subject Matters/Language	Matières scolaires/langue
Linguistic Competence	Compétence linguistique
Communicative Competence	Compétence communicative
School Board	Conseil scolaire

1.6 Classification, forme et présentation

Les ouvrages inventoriés ont été rangés d'après leur caractéristique dominante relativement au phénomène de l'immersion en français. Dix-sept centres d'intérêt (termes génériques) de longueur inégale ont été établis. Les résumés respectent une limite rigoureuse relative au nombre total de caractères: chaque résumé n'excède pas 1 400 caractères. Il peut arriver qu'un résumé présente un intérêt certain dans deux catégories de classement. Toutefois, nous avons évité les "dédoublements" toujours possibles à l'intérieur des sections, au risque d'allonger davantage la bibliographie. Ainsi, chaque titre n'apparaît qu'une seule fois dans la bibliographie. Nous avons préféré inscrire les résumés dans la section où leur contribution nous paraissait la plus riche en information pour la recherche. La classification ne s'est pas faite en fonction de l'ouvrage mais en fonction de chacun des textes selon la pertinence des sujets abordés.

Chaque document fait l'objet d'une description bibliographique complète, établie suivant les normes de Canadiana et du Projet BIBELO (Bibliographie informatisée sur le bilinguisme et l'enseignement des langues officielles) du CIRB. Cette normalisation assure une conformité avec les usages adoptés dans les centres documentaires québécois pour l'organisation des documents.

L'uniformité est dûment respectée dans la présentation des notices bibliographiques. Nous avons accès aux références à partir des clés traditionnelles: auteur-s, année de publication, titre,

lieu d'édition, éditeur, nombre de pages, (collection). À l'intérieur de chacune des catégories et sous-catégories de classement, les résumés se présentent par ordre alphabétique des auteurs, accompagnés d'un système de numérotation séquentiel. À la fin de la bibliographie, un index des noms d'auteurs est inclus pour faciliter le repérage ou la consultation dans les sections. Dans ce cas, l'index renvoie aux numéros d'ordre séquentiel attribués aux documents.

Le résumé d'un ouvrage est composé en français si le texte original est en français, en anglais si le texte original est en anglais et dans les deux langues si la publication est officiellement bilingue.

La présente bibliographie a été conçue dans le cadre du Projet BIBELO, au Centre international de recherche sur l'aménagement linguistique (CIRAL), autrefois le Centre international de recherche sur le bilinguisme (CIRB). Sur 409 résumés bibliographiques, 34% sont bilingues, 53% sont rédigés en anglais et 13% sont rédigés en français.

Les résumés que nous avons rédigés et traduits représentent 72% de la bibliographie. Nous avons inclus des résumés-auteurs (11% de la bibliographie) identifiés par les abréviations R.A. et A.A. pour l'équivalent anglais. Nous avons aussi inséré les résumés rédigés par Claude Bédard Claret, chercheure et membre de l'équipe BIBELO. Ces résumés sont identifiés par C.B.C. et représentent 5% de la bibliographie. En ce qui concerne la traduction de certains résumés, voici la liste des traducteurs-trices qui ont collaboré au projet bibliographique:

. Katherine Alley (K.A.)
. Danielle Trudel (M.D.T.)
. Marie Laliberté (M.L.)
. Evelyne Paradis (E.P.)

Par ailleurs, nous avons inclus quelques résumés rédigés par l'Association Canadian Parents for French (CPF); ces résumés constituent 8% de la bibliographie entière. Enfin, 4% des résumés ont été puisés dans la banque américaine de données ERIC. Les résumés ont été rédigés à partir d'une analyse de contenu systématique. Ces résumés peuvent prendre deux formes:

1) Un résumé indicatif ou signalétique:

Il est généralement très bref et se contente de signaler le thème d'étude du document, laissant à la charge de l'usager le soin de déterminer d'après ces renseignements si la publication lui sera utile. Dans la majorité des cas (articles, brochures, monographies, etc.), nous avons cherché à montrer aussi clairement et succinctement que possible la nature et la portée des publications, parfois en résumant la table des matières, parfois en citant un passage significatif, parfois en reprenant quelques conclusions ou une idée représentative.

2) Un résumé informatif ou analytique structuré:

Il constitue une version abrégée mais fidèle et détaillée du document. Dans le cas de rapports d'évaluation, d'enquêtes et d'études longitudinales, le résumé du document se divise en trois parties:

a) Sujet, objectif(s), hypothèse(s);

b) Méthodologie, expérimentation;

c) Résultats et discussions;

d) Recommandations et conclusions.

Au départ, la sélection des documents a été influencée par un choix personnel. Toutefois, nous nous sommes abstenue de porter un jugement lors de la rédaction des résumés ou d'émettre une opinion sur la valeur et l'utilité des écrits choisis. Le contenu seul est rapporté sous forme condensée. Une critique générale des ouvrages résumés figure au Chapitre III.

En ce qui a trait à la composition des résumés en langue anglaise, nous avons respecté les règles d'écriture de la grammaire de Sabin et O'Neill (1986). Pour les règles d'orthographe française, nous nous sommes référée au **Dictionnaire Larousse des difficultés** (1971) de Thomas.

1.7 Notice expliquée

Chaque dossier bibliographique se lit comme suit:

1° Exemple: **MONOGRAPHIE**

No d'ordre séquentiel — Auteur(s) — Année de publication — Titre du livre

135 **GEORGEAULT, P., M. DANAN (1977)**

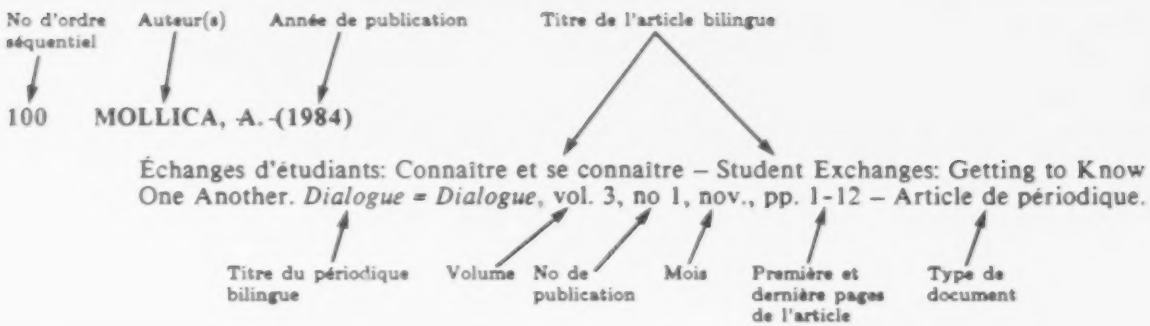
Description de la situation de l'enseignement des langues secondes, anglais langue seconde et français langue seconde, telle que perçue par les Commissions scolaires. Québec, Éditeur officiel du Québec. 139 p. (Série 9) – Monographie.

Lieu d'édition — Nom de l'éditeur — Nombre de pages — Collection (dans certains cas) — Type de document

Le ministère de l'Éducation rend compte des résultats d'une enquête menée dans les commissions scolaires sur la situation de l'enseignement de l'anglais et du français, langues secondes. Il en ressort la nécessité d'une politique globale du curriculum d'anglais et de français, basée sur une évaluation des besoins particuliers des commissions scolaires. Celles-ci s'attendent à ce que le ministère redéfinisse des objectifs opérationnels précis autour desquels devront s'articuler des programmes-cadres et des instruments de mesure et d'évaluation efficaces. Il faudra pallier à l'inégalité du soutien pédagogique d'une commission à l'autre, et doter les professeurs d'une formation adéquate en didactique. Cette planification d'ensemble devra être entreprise de concert avec le ministère, les commissions scolaires et les professeurs. M.O.

Résumé — Initiales de l'auteur(e) du résumé

2° Exemple: **ARTICLE DE PÉRIODIQUE**



100 MOLLICA, A. (1984)

Échanges d'étudiants: Connaître et se connaître – Student Exchanges: Getting to Know One Another. *Dialogue = Dialogue*, vol. 3, no 1, nov., pp. 1-12 – Article de périodique.

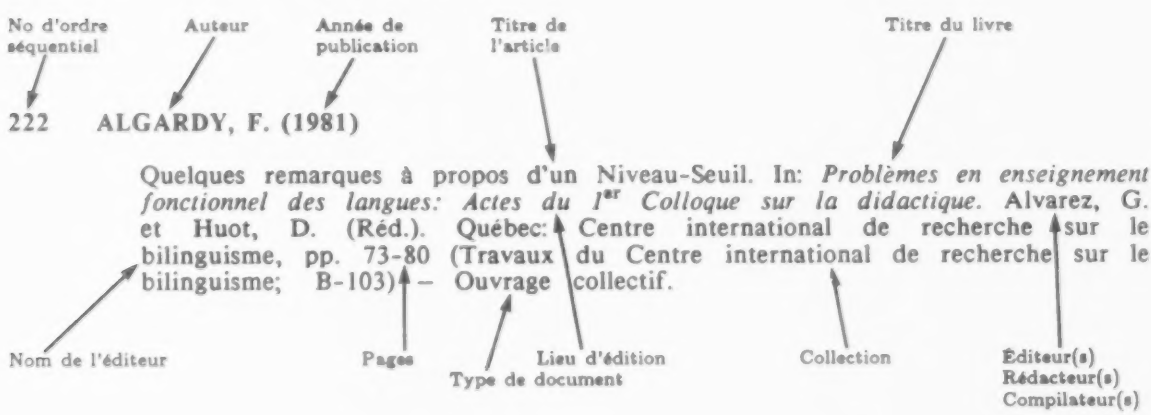
Au Canada, les échanges culturels ont débuté dès 1970. L'objet visé par ceux-ci est d'ordre éducatif. Ces échanges doivent avoir un effet constructif sur l'étude ultérieure de la langue. A. Mollica cite cinq avantages des échanges culturels, et traduit le point de vue des recherchistes. Enfin, l'auteur présente neuf études qui ont été axées sur deux aspects et en souligne les résultats. M.O.

Résumés bilingues

In Canada, there has been cultural exchanges since 1970. These cultural exchanges have an educational goal. They must have a constructive effect on subsequent language studies. A. Mollica gives five advantages of these cultural exchanges and he also gives the researchers' point of view. Finally, the author presents nine studies that have been centered on two aspects and he underlines their results. M.O./tr E.P.

Initiales de l'auteur(e)
Initiales de l'auteur(e) de la traduction

3° Exemple: **OUVRAGE COLLECTIF**



222 ALGARDY, F. (1981)

Quelques remarques à propos d'un Niveau-Seuil. In: *Problèmes en enseignement fonctionnel des langues: Actes du 1er Colloque sur la didactique.* Alvarez, G. et Huot, D. (Réd.). Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme, pp. 73-80 (Travaux du Centre international de recherche sur le bilinguisme; B-103) – Ouvrage collectif.

Dans cette présentation, l'auteure expose ses efforts de recherche relativement à la notion d'acte de parole (AP), unité de mesure du discours. En tant qu'utilisatrice du Niveau-Seuil (NS), F. Algardy expose quelques remarques, regroupées en trois parties: les énoncés proposés dans UNS; l'organisation des actes de parole en catégories; deux actes de parole particuliers illustrant la difficulté d'établir une typologie des AP. Finalement, l'auteure croit qu'il serait souhaitable que la classification des AP tente de rendre compte de la dynamique du discours dialogique et qu'elle ne soit pas seulement logique. M.O.

Résumé — Initiales de l'auteur(e)

1.8 Types de document

Voici la liste des types de document qui figurent dans la présente bibliographie. Étant donné que cette bibliographie sélective et analytique a été conçue dans le cadre du Projet BIBELO, au Centre international de recherche sur l'aménagement linguistique (CIRAL), autrefois le Centre international de recherche sur le bilinguisme (CIRB), nous nous sommes basée sur la typologie élaborée par le Centre. Toutefois, le choix des types de document diffère légèrement de celui du CIRB, s'alliant au thème de la présente recherche, soit l'immersion française au Canada:

1. Monographie
2. Thèse
3. Essai
4. Ouvrage collectif
5. Article de périodique
6. Quotidien
7. Document non publié: manuscrits, travaux d'étudiants, mémoires, points de vue, conférences, discours, rapports de recherche.
8. Rapport
9. Prospectus
10. Test-Questionnaire
11. Bibliographie
12. Actes de colloque
13. Matériel didactique
14. Répertoire
15. Brochure
16. Guide

1.9 Liste des abréviations

Comp.	: compilateur	éd.	: éditeur
no	: numéro(s)	p.	: page(s)
(s.d.)	: sans date	(s.l.)	: sans lieu
(s.p.)	: sans page	t.	: tome
vol.	: volume		

2. LES CATÉGORIES DE CLASSEMENT

2.1 La recherche

Cette première section de la bibliographie est consacrée à la recherche sur l'éducation immersive au Canada. Nous avons rangé 17 ouvrages sous cette rubrique. Ceux-ci ont trait aux résultats généraux de l'approche immersive (l'efficacité des programmes, les problèmes de la recherche, la méthodologie).

Certaines références constituent des dossiers de réflexions sur les expériences passées. Il s'agit d'une synthèse des questions abordées sur le sujet dans les années 1970, d'un bilan ou d'une étude critique de l'immersion aux niveau primaire, secondaire et post-secondaire.

Quelques titres se rapportent aux investigations passées, aux recherches en cours (les besoins en immersion), et aux recherches futures (les possibilités en éducation bilingue). Des auteurs proposent des directions et des pistes de recherche. D'autres discutent des implications théoriques, pratiques et sociopédagogiques des programmes pilotes et des autres régimes pédagogiques.

Les questions que l'on se pose présentement, relativement à l'éducation par immersion, concernent des aspects tels que: âge optimal, dosage, temps total consacré à l'utilisation du français, variation des cohortes, méthodologie, comportement en classe, curriculum, matériel didactique, formation des maîtres.

D'autres références bibliographiques portent sur les rapports entre les provinces canadiennes.

2.1 La recherche

1 BIBEAU, G. (1984)

Tout ce qui brille... = No Easy Road to Bilingualism. *Langue et société = Language and Society*, no 12, pp. 46-49; 44-47 – Article de périodique.

Au-delà des raisons sociopolitiques qui poussaient des parents anglophones du Québec à permettre à leurs enfants d'acquérir une connaissance suffisante du français, il fallait assurer à la méthode immersive des bases psychologiques, linguistiques et éducatives solides. Après presque vingt ans d'évaluation, où en est-on dans la vérification des hypothèses, quelles sont les questions qu'on peut encore se poser sur l'immersion et sur ce qu'elle met en jeu? Le professeur Bibeau soulève divers points critiques, pose des questions pertinentes: le sentiment d'appartenance des enfants à leur groupe maternel, l'amélioration de la mentalité à l'égard de la communauté francophone, et surtout la maîtrise du français prétendue égale à celle d'un Francophone. Il estime enfin que l'immersion pure est un régime dépassé, à remplacer par un autre régime d'apprentissage intensif (du traditionnel revu et corrigé?). C.B.C.

Beyond the sociopolitical justifications afforded by Anglophone parents in Quebec who wished their children to acquire a sufficient knowledge of French, the immersion method had to be built on good psychological, linguistic and educational foundations.

After nearly twenty years of evaluation, what support is there for these hypothesis and what questions should still be asked about immersion and the factors involved? Professor Bibeau raises different crucial issues and asks relevant questions: the children feeling of belonging to their mother tongue, the improvement of attitudes vis-à-vis the French-language community and particularly the mastery of French pretended equal to that of Francophone. In conclusion, he believes that "pure" immersion is an outmoded method and should be replaced by another intensive language learning method (a revised and improved version of conventional forms?). C.B.C./tr M.L.

2 BILLY, L. (1978)

L'école doit éviter le ghetto linguistique. *Le Devoir*, Montréal, 25 août, pp. 5-7 – Quotidien.

Dans cet article, l'auteure analyse les implications sociopédagogiques des recherches sur l'immersion et sur les autres régimes pédagogiques du français langue seconde. Elle remet en cause la fameuse approche de l'immersion linguistique scolaire, qui a créé en pratique des écoles "bilingues". En soulevant les questions de "culture" et de "milieu géographique ambiant", Lise Billy prétend que les cours intensifs permettent d'approfondir ces deux aspects puisque les thèmes choisis sont liés au milieu même, et que les activités font partie intégrante du cours. Lorsque l'immersion est pratiquée dans des écoles anglophones dépendant d'une structure administrative anglaise, conservant son caractère propre, ces écoles risquent de constituer davantage des ghettos linguistiques, à cause du nombre d'années pendant lesquelles l'enfant demeure en immersion, sans contact avec des enfants francophones. M.O.

3 CANADIAN PARENTS FOR FRENCH (1982)

Teapot Tempest: Immersion Schools and the Burns-Olson Report. *CPF National Newsletter*, no 17, Mar., pp. 6-7 – Article de périodique.

The media produced a controversy and an unfavourable publicity on the Burns-Olson report. George Burns and Paul Olson published a study on French immersion programs in northeastern Ontario. They wanted to see if those programs were effective in making Canada a bilingual country with better understanding between the two founding cultures. The present article describes the two noteworthy assumptions of the report. The authors identified ad hoc problems and suggested recommendations. In spite of all the bias, more Canadian children today are becoming bilingual and bicultural. Something right must be happening. M.O.

4 CAREY, S. T. (1984)

Reflections on a Decade of French Immersion. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 41, no 2, Nov., pp. 246-259 – Article de périodique.

The author discusses the major trends and issues related to immersion programs; the rationale behind the implementation of immersion programs; and students. Carey stresses the need for future documentation on the dynamic of the immersion classroom. The lack of convincing evidence for a change in attitude towards the ethnic milieu of the target language is traced to an insufficient cultural experience associated with immersion programs. M.O.

L'auteur discute des principales tendances et résultats des programmes d'immersion, du plan d'implantation des programmes d'immersion; des différences dans les attitudes entre les étudiants des programmes d'immersion et les autres programmes. Carey souligne la nécessité d'une plus large documentation sur la dynamique qui existe dans les classes d'immersion et sur les résultats entraînés pour l'emploi de différentes méthodologies. Le fait que l'expérience en immersion entraîne un changement d'attitude ou une interaction avec le milieu ethnique de la langue-cible n'a pas encore pu être mis en évidence, et cette lacune est attribuée à l'insuffisance de l'expérience culturelle dans la plupart des programmes d'immersion. tr M.O.

5 GONAYEB-LEBLANC, L. (1986)

L'immersion après vingt ans: bilan et perspectives d'avenir. *Le journal de l'Immersion = The Immersion Journal*, vol. 10, no 1, nov., pp. 7-9 et 25-28. – Article de périodique.

L'auteure veut connaître les résultats que permet d'atteindre l'enseignement immersif, et identifier les pistes d'avenir susceptibles d'améliorer la didactique. Cette analyse de recherches et d'opinions inclut les points suivants: 1) développement intellectuel; 2) facteurs affectifs: sentiment d'appartenance à un groupe linguistique; attitudes à l'endroit de la communauté francophone; 3) facteurs psychologiques et sociaux: les cours immersifs engendrent une plus grande ouverture d'esprit accompagnée d'attitudes plus positives; 4) résultats scolaires dans les autres disciplines; 5) maîtrise de la langue seconde: niveau élevé des compétences linguistiques passives mais les compétences productives demeurent faibles. L'enseignement immersif permet d'atteindre une compétence fonctionnelle en français; cependant, des lacunes persistent (les compétences grammaticale et sociolinguistique). L'auteure décrit les propositions de Hammerly, relatives à une refonte du programme d'immersion. M.O.

The author is wondering about the effectiveness of immersion education. She is also interested in identifying some future trends capable of imporving the field of didactics. This analysis of reseacrches and opinions includes the following points of interest: 1) intellectual development; 2) affective factors: feeling of belonging to a linguistic group; attitudes towards the Francophone community; 3) psychological and social factors: immersion courses bring a broadmindedness and more positive attitudes; 4) academic results in other subjects; 5) mastery of the second language: high level of the passive linguistic competences/low level of the active competences. It has been proved that immersion education helps the learner to reach a functional competence in French. Nevertheless, some deficiencies still exist (grammatical and sociolinguistic competences). In conclusion, the author describes Hammerly's proposal for a remodeling of the immersion program. tr M.O.

6 JONES, J. P. (1984)

Past, Present and Future Needs in Immersion. *The Canadian Modern Language = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 41, no 2, Nov., pp. 260-267 – Article de périodique.

This paper presents the opinions of the author with respect to the past, present and future needs related to French Immersion Program in the Edmonton Public School Board and in Alberta generally. Included are needs related to teacher availability, pre- and in-service training of teachers, teaching/learning materials, program accessibility, support organizations, research and evaluation, administrative and

political support, school and school district support services, secondary school programs, post-secondary opportunities, co-curricular activities and publicity and public relations. A.A.

Cet article traite des opinions de l'auteur en ce qui concerne les besoins des programmes d'immersion dans le passé, à l'heure actuelle et à l'avenir dans les écoles publiques d'Edmonton et dans la Province d'Alberta en général. L'auteur énumère les besoins relatifs à l'enseignement immersif: disponibilité des professeurs, formation et recyclage des professeurs, matériaux d'apprentissage, accès aux programmes, organismes d'appui, recherche, appui administratif et politique, services d'appui de l'école et de la commission scolaire, programme au niveau secondaire, programme au niveau post-secondaire, activités para-scolaires, publicité et relations publiques. R.A./M.O.

7 **KAUFMAN, D. and S. SHAPSON (1978)**

Overview of Secondary and Post-Secondary French Immersion: Issues and Research. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 34, no 3, Feb., pp. 604-620 – Article de périodique.

This paper is an overview of secondary and post-secondary French immersion. It summarizes the issues and the research. Kaufman and Shapson define the early and late immersion program options, and describe studies of three immersion programs and their results: the Coquitlam late immersion study, the pilot summer immersion program for secondary students from British Columbia, and the summer language bursary program. In conclusion, the late immersion approach seems to be a promising vehicle for learning French and for the improving students' attitudes towards French-speaking Canadians. M.O.

Cet article donne une vue générale de l'immersion française au niveau secondaire et post-secondaire. Il en résume les problèmes et la recherche. Kaufman et Shapson définissent les programmes d'immersion longue et d'immersion courte et ils décrivent les études faites sur trois programmes d'immersion et leurs résultats: l'étude sur l'immersion courte de Coquitlam, le programme pilote d'immersion de la session d'été pour les étudiants du secondaire de la Colombie-Britannique et le programme d'été pour les boursiers en langue. En conclusion, les auteurs mentionnent que l'immersion courte semble vouloir être un moyen efficace pour apprendre le français et pour améliorer l'attitude des étudiants à l'égard des Canadiens francophones. M.O./tr E.P.

8 **LAPKIN, S. et M. SWAIN (1984)**

Faisons le point = Research Update. *Langue et société = Language and Society*, no 12, pp. 50-56; 48-54 – Article de périodique.

Les auteurs examinent les principales questions abordées dans les années 1970, les voies de la recherche en cours, les conclusions élaborées et la signification des investigations passées et présentes pour les études futures. Texte assorti d'observations d'élèves de cours immersifs. Les auteures concluent que les élèves appartenant à une majorité linguistique peuvent recevoir sans effets négatifs à long terme l'enseignement d'une langue seconde. Stratégies d'enseignement à définir pour assurer un apprentissage réussi de la seconde langue officielle aussi bien que d'autres matières du programme. Ainsi, peut-être que la distance entre les deux solitudes canadiennes sera abolie. M.O.

The authors review the main research questions and findings of the 1970s, outline current lines of inquiry, and explore the implications of past and current research for the future studies of immersion. Observations on immersion class students. The authors conclude that students from a majority-language group can be taught in a second language with no long-term negative effects. We must identify teaching strategies to make both language learning and content learning effective, and to ensure that the bilingualism achieved helps to close the gap between Canada's two solitudes. M.O./tr M.L.

9 MACNAB, G. L. (1981)

French Immersion Programs Across Canada: The Influence of Cumulative Amounts of Time, Starting Age and Yearly Time Allotment on the Learning of French. A Review of Evaluations of French Immersion Programs. Ottawa: Ottawa Board of Education. 71 p. (Research Report 81-12) – Rapport.

This paper reviews the results of research on various programs for learning French as a second language from kindergarten to grade 11 or 12 in selected Canadian school systems. Generally, it examines the effects of a number of procedures and student ability, starting age, total amount of time spent using French, continuity of exposure to French, instruments, and other methodological considerations. The introduction provides a brief history of immersion programs in Canada and a review of research on results of these programs. The second chapter provides an overview of French immersion programs across Canada and describes in detail programs in Ottawa, Carleton, Edmonton, Montreal and Mille Isles. Part III is concerned with what research into the various programs has had to say about what aspects of programs might be most effective in another setting. This review covers the following topics: time allocations and French learning: the Ottawa Board of Education (OBE) French Project Results; methodological notes on tests, research designs, program stage and cohort variation; and study age and dosage. The final part summarizes the research and conclusions, and advances hypotheses concerning French learning and maintenance. ERIC/M.O.

10 MOLLICA, A. (1983)

L'immersion en français au Canada = French Immersion in Canada. *Dialogue = Dialogue*, vol. 1, no 4, mai, pp. 1-3 – Article de périodique.

Ce bulletin aborde le thème de "l'immersion au Canada". L'entrevue qui constitue l'article de tête de ce numéro est une synthèse de la recherche menée sur ce sujet et les rapports des provinces forment un exposé de l'enseignement par immersion au Canada à l'heure actuelle. L'entrevue procède du contenu d'une étude intitulée "Bilingual Education in Ontario: A Decade of Research", dirigée par M. Swain et S. Lapkin, et identifie certaines des études qui sont menées actuellement. L'entrevue touche des aspects tels que les préoccupations des parents et des éducateurs, le contenu du cours de français, le développement intellectuel, l'évaluation du programme, les résultats linguistiques en langue, les résultats académiques dans les autres matières, la qualité du français parlé, l'effet du cours immersif sur l'intelligence, les aspects psychologique et social. M.O.

11 RICHER, S. et F. HUGHES (1977)

French Immersion and Classroom Behaviour: A New Direction for Research in Second Language Learning. Ottawa: Carleton University. (s.p.) – Document non publié.

This paper develops a set of hypotheses about the classroom behaviour of immersion and regular school children. Six kindergarten classes (three French immersion and three

regular) in a suburban Ottawa English-speaking community were observed. Contrary to expectations, higher deviance was found in the immersion classes. Greater restlessness and boredom was evident but at the same time evidence of greater inter-child cooperation. This provides the basis for future research. CPF

12 SOMRATY-STONE, H. (1983)

Immersion Bilingual Education in Canada and Its Implications for the United States. *Canadian Ethnic Studies = Études ethniques au Canada*, vol. XV, no 2, pp. 25-41 – Article de périodique.

The present article delineates several types of immersion approaches and reviews a number of studies regarding the effectiveness of such programs. Results of these studies suggest that immersion bilingual education is suitable for the lower-IQ child, the learning-disabled child with a defined language disability and for the lower-SES child. Most of the immersion programs in Canada have involved children whose LI (home language) is English, the majority or dominant language of the society, whereas most bilingual programs in the United States have been initiated for the benefit of ethnolinguistic minority groups and have not involved the Anglophone majority students. Thus, insufficient hard data are available to support conclusions regarding the advisability of the immersion approach in bilingual programs for minority students. Nevertheless, the extensive Canadian studies provide insight into the ingredients which have made immersion successful. A.A.

Le présent article souligne plusieurs types d'immersion et passe en revue de nombreuses études concernant l'efficacité de tels programmes. Les conclusions de ces études suggèrent que l'immersion bilingue dans les écoles convient aux enfants de quotient intellectuel au-dessous de la moyenne, aux enfants handicapés qui ont des problèmes bien définis dans l'étude de la langue, et aux enfants défavorisés. La plupart des programmes d'immersion au Canada concernent les enfants dont l'anglais est la langue maternelle, langue principale de la majorité de la population canadienne, tandis qu'aux États-Unis les programmes bilingues ont été institués au profit des minorités ethniques et ne concernent pas une majorité anglophone. En conséquence, il y a trop peu de données véritables pour permettre des conclusions en ce qui concerne l'opportunité de programmes bilingues au profit d'élèves minoritaires, surtout en se basant sur l'expérience canadienne. R.A.

13 SWAIN, M. (1976)

Bilingualism Through Education: Dreams and Realities. Keynote Address Presented at the Annual Conference of the Manitoba Modern Language Association, Oct. 1976, 12 p. – Document non publié.

In this keynote address, Swain outlines the possibilities and realities of second language teaching, referring to the Gillin Report. The author describes three alternative approaches for the teaching of French as a second language that exist in Ontario: core, extended and immersion. Swain summarizes some of the research findings with respect to these alternative approaches to teaching a second language. Four basic concerns have been examined, relatively to the results of the primary immersion programs. Researches have also been made on various aspects of the emotional and social adjustment of immersion pupils. Other research has investigated the suitability of immersion programs for children from working class backgrounds and from third language backgrounds, as well as children with learning disabilities. In conclusion, Swain shows that it is possible to improve the learning of a second language substantially in schools settings. M.O.

14 SWAIN, M. (1974)

Early and Late French Immersion Programs in Canada: Research Findings. Paper Presented at the Federal-Provincial Conference on Bilingualism in Education, Halifax, Jan. 1974, 29 p. – Document non publié.

This paper summarizes the research findings related to early and late French immersion programs in Canada. The author brings some answers to five sorts of questions. Swain summarizes a set of findings that relate to the assessment of English language skills. She also focuses on the achievements of the late immersion students with respect to French language skills as well as the achievements of the early partial immersion versus the early total immersion pupils. Swain points out a research that has examined content learning of other subject areas and she refers to the attitude profile of the immersion students in the St. Lambert experiment. The paper ends by suggesting seven tentative conclusions. M.O.

15 SWAIN, M. (1976)

Five Years of Primary French Immersion: A Summary. Paper Presented at the Research Colloquium on Alternate Program for Teaching French as a Second Language in the Schools of the Ottawa and Carleton School Boards, Ottawa, Apr. 1976, 13 p. – Document non publié.

This paper is a critical study of five years of primary French immersion. By highlighting some of the interesting comparisons, Swain has demonstrated that the formula "English child plus early immersion education equals bilingual Canadian" has a great deal of sense. The results of findings provide adequate evidence that the immersion children can understand, read and write English. Other results indicate that the immersion pupils can understand, speak, read and write in French, not as well as the majority of native French children of the same age, but as well as some of them. One final set of data which should be mentioned relates to measures of mental ability. In conclusion, the early immersion program is an innovative program for the teaching of French as a second language which has met with considerable success. In spite of that, continued research and development studies are needed. M.O.

16 SWAIN, M. and S. LAPKIN (1982)

Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study. Clevedon (Avon): Multilingual Matters. 117 p. – Monographie.

This book relates to the outcomes of the French immersion education: a Canadian case study. The purpose is to provide a non-technical synthesis of a decade of research concerning immersion education. The authors give an overview of the French immersion programs studied by the Bilingual Education Project, and summarize the characteristics of some other bilingual education programs found in Ontario. The study contains a list of the specific research questions addressed in the evaluation, a description of the research design and procedures, and of some major issues which arise in the evolution of educational programs. The evaluation findings concerning the linguistic, academic, social and psychological outcomes of French immersion programs are presented. The results from the three alternatives are also highlighted. The final chapter includes a summary and indicates some implications of the research for policy makers. M.O.

17 **SWAIN, M. and S. LAPKIN (1981)**

Bilingual Education in Ontario: A decade of Research. Toronto: Ontario Ministry of Education. 175 p. – Rapport.

Synthesis on a decade of research conducted by the Bilingual Education Project of the Ontario Institute for Studies in Education. The project was conceived in 1970 in response to requests from several Ontario boards of education for assistance in implementating and evaluating French immersion programs in their jurisdictions. The immersion programs evaluated include three major alternatives: early total, early partial, and late partial French immersion. Reference is made to evaluations of similar programs. The evaluation findings concerning the linguistic effects are presented in Chapter 4, the academic effects in Chapter 5, some social and psychological dimensions of French immersion programs in Chapter 6. The final chapter is a summary followed by a bibliography on immersion education in Canada and the U.S.A. M.O.

■ ■ ■

2.2 La problématique de l'éducation bilingue

Le domaine de la didactique des langues secondes a connu un état d'effervescence qui ne s'est pas démenti jusqu'à aujourd'hui et qui a été principalement causé par le développement de la notion de compétence de communication. Par la suite, des concepts novateurs, tels que l'immersion française au Canada, ont rapidement amené les théoriciens et les chercheurs à produire une quantité d'ouvrages et d'articles qui renseignent sur la nature des variantes de l'immersion en vigueur au Canada.

2.2.1 *Programmes/approches: définition, perspective historique, problèmes*

Nous avons recensé 37 ouvrages portant sur les notions de l'immersion et les programmes bilingues. Nous avons cru indispensable d'inclure les ouvrages reliés à la "définition même du concept immersif", à "l'historique" du phénomène et aux "problèmes" auxquels il a été confronté.

Les ouvrages classés dans cette section renseignent sur l'origine, la nature, les principes fondamentaux (structure), les objectifs, l'orientation (méthodologie) et les réalisations de l'éducation par immersion (le centre d'immersion). Plusieurs références décrivent les points forts et les points faibles (popularité et croissance), les diverses tendances des programmes bilingues. Cette catégorie introduit la problématique de l'éducation bilingue) l'âge optimal, l'effet de balance entre autres). Des auteurs abordent le problème du taux de désistement et de la diminution des inscriptions dans certaines écoles. D'autres auteurs se sont penchés sur les avantages et inconvénients théoriques d'une telle approche. Ils ont aussi écrit sur l'étendue de son succès, et sur la relation entre ce concept et d'autres approches d'éducation bilingue.

2.2.1 *Programmes/Approches:*

- Définition
- Perspective historique
- Problèmes

18 ANDERSON, H. H. (1984)

The Immersion Approach: Principle and Practice. Paper Presented at the University of Wisconsin-Milwaukee's Linguistics Symposium on Current Approaches to Second Language Acquisition. Milwaukee, Mar. 1984, 13 p. – Document non publié.

A discussion of foreign language immersion instruction in elementary schools begins with a definition of immersion instruction and its goals. The history of the establishment of such programs in the United States and Canada is briefly described. A variety of program options available within the immersion approach are outlined. Including early total, early partial, middle or delayed, and late immersion programs. Immersion program results are reviewed through recent research findings, including the effects on English skills, second language skills, and learning of subject material, as well as findings on the relationship of achievement in immersion programs to IQ and learning disabilities. Differences in program results related to program type (partial or total, late or early) are noted. The spread of immersion instruction in United States school districts is chronicled, and Milwaukee's program efforts and results are described. Theoretical foundations of immersion methodology and links to other foreign language instructional approaches are examined. It is concluded that while there is great variety in the types of immersion programs currently functioning, and there are still areas needing further investigation, the approach is a sound one, contributing to both foreign language and native language skills. A list of references is appended. ERIC

19 BAETENS BEARDSMORE, H. (1985)

Designing Bilingual Education: Aspects of Immersion and "European School" Models. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 6, no 1, pp. 1-15. – Article de périodique.

This paper is a unique example of a comparison of achievement in second language learning as produced by two fundamentally different models of bilingual education. Canadian immersion programs, designed primarily for language enrichment, and European School bilingual education, designed primarily for language maintenance, both promote French as a second language using totally different strategies. Test results revealed how much diversified approaches lead to highly comparable achievement scores, highlighting not the superiority of one model over the other but rather the role of the environment and the opportunity to use the target language as decisive factors in determining the nature of the model and the amount of target language input required in school. A.A.

20 BIBEAU, G. (1982)

L'éducation bilingue en Amérique du Nord. Montréal: Guérin. 201 p. (Langue et Société). – Monographie.

Les objectifs poursuivis par les autorités scolaires ou gouvernementales d'un pays dans un programme d'éducation bilingue sont liés au climat aussi bien qu'aux besoins

sociopolitiques perçus par ces autorités. Aux États-Unis, des Allophones peuvent commencer leurs études dans la langue maternelle sans négliger l'acquisition de la langue nationale. Au Canada, l'éducation bilingue vise plutôt l'acquisition de la langue seconde, tout en visant le maintien de la langue maternelle (par exemple, l'expérience de St-Lambert, à Montréal). L'auteur se réfère aux aspects historiques, démographiques et scolaires. Ces situations d'éducation bilingue sont ici décrites et expliquées dans le cadre de la neurophysiologie, de la connaissance et de l'affectivité, de la linguistique, de la pédagogie et de la vie culturelle et politique d'un peuple. C.B.C./M.O.

21 BRUCK, M. et M. SWAIN (1976)

Research Conference on Immersion Education for the Majority Child: Introduction. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 32, no 5, May, pp. 490-493. – Article de périodique.

The theme of the research conference has focused on immersion education for the majority child. The two basic dimensions of the immersion concept are described. The conference entails three specific purposes. The first purpose is to synthesize the results of past studies and to identify new directions for future research. The second purpose consists in discussing research design and methodology to deal with some of the questions raised about immersion programs. Finally, it is essential to update and centralize the information on research reports related to immersion programs for the majority child. M.O.

Cette réunion s'est principalement attardée sur l'enseignement par immersion chez les enfants de langue majoritaire. On y décrit les deux aspects fondamentaux du concept d'immersion et les trois objectifs spécifiques de la réunion. Le premier objectif est de faire une synthèse des résultats des études faites dans le passé et d'orienter les études futures. Le deuxième objectif consiste à examiner l'élaboration de la recherche et la méthodologie de façon à pouvoir répondre aux questions soulevées par les programmes d'immersion. En fin de compte, il est essentiel de mettre à jour et de centraliser l'information sur les rapports de recherche portant sur les programmes d'immersion pour les enfants de langue majoritaire. M.O./tr E.P.

22 BUTRYM, L. (1978)

Programme d'enseignement par immersion partielle IV^{e}, V^{e} et VI^{e} années. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 34, no 5, mai, pp. 901-902. – Article de périodique.

Dans le présent article, l'auteur explique les trois buts du programme d'enseignement par immersion partielle 4^{e}, 5^{e} et 6^{e} années, au Conseil scolaire Lakeshore. En second lieu, l'approche pédagogique est décrite à l'aide d'un graphique représentant les cinq catégories des activités d'apprentissage prévues dans ce programme d'immersion. Toutefois, ces activités peuvent varier d'une école à l'autre. M.O.

In this article, the author explains the three objectives of the partial immersion teaching program in 4th, 5th and 6th grades at the Lakeshore School Board. Secondly, the educational approach is described with the help of a graph representing the five categories of learning activities provided in this immersion program. However, these activities may vary from one school to another. M.O./tr E.P.

23 COHEN, A. D. and M. SWAIN (1976)

Bilingual Education: The "Immersion" Model in the North American Context. *TESOL Quarterly*, vol. 10, no 1, Mar., pp. 45-53. – Article de périodique.

Although non-English-speaking minority groups have largely attributed school difficulties to an inability to learn both English and subject matter at the same time, recent experiences in North America suggest that it is possible to do so successfully. These contradictions are resolved by examining 17 characteristics of "immersion" education for the majority group children that typify the recent wave of successful immersion programs North America. The authors mention that is is possible to design programs based on the immersion education model for many target groups. In conclusion, they propose that successful immersion education may motivate bilingual teachers to reconsider their methodology for creating bilinguals. M.O.

24 D'ANGLEJAN, A. (1979)

Apprentissage des langues à l'école ou ailleurs. Montréal: Université de Montréal. 30 p. – Document non publié.

L'auteure discute des principes qui sous-tendent l'apprentissage scolaire et l'apprentissage spontané, ainsi que des rapports qui existent entre ces deux modes d'apprentissage. En se référant à des théoriciens ou auteurs d'ouvrages, D'Anglejan expose les concepts d'apprentissage de la langue maternelle et de la langue seconde. Par ailleurs, elle examine quelques approches innovatrices de l'enseignement des langues dans le cadre scolaire (l'immersion), et dans le milieu naturel, social ou professionnel. Il existe des raisons théoriques, empiriques et anecdotiques de croire que la capacité de parler une seconde langue se développe de façon plus satisfaisante dans un contexte correspondant à celui que l'auteure a décrit à propos de l'apprentissage spontané et dans les conditions "d'acquisition" plutôt que "d'apprentissage". M.O.

25 FRANÇOIS-RAMELLI, M. C. (1983)

Immersion en français: identification de tendances. Montréal: Université de Montréal. 178 p. – Thèse M.A.

Ce mémoire décrit, à partir d'une grille d'analyse, le contenu des études sur l'immersion telles que rapportées dans la *Revue canadienne des langues vivantes* de 1970 à 1980, de manière à identifier les tendances, les points forts et les points faibles. Le chapitre 1 relate l'histoire de l'enseignement des langues, et décrit les diverses méthodes utilisées. Le chapitre 2 définit l'enseignement des langues par l'immersion et recense les écrits portant sur cette formule d'apprentissage. L'élève et le professeur sont deux variables importantes étudiées au Chapitre 3. Dans le Chapitre 4, une attention est portée sur la classe et ses objectifs. Le Chapitre 5 résume l'analyse des résultats relatifs à l'élève, au professeur et à la classe. M.O.

26 GENESEE, F. (1978)

Is There an Optimal Age for Starting Second Language Instruction? *McGill Journal of Education*, vol. 13, pp. 145-154. – Article de périodique.

A review of studies done on this topic is given. In conclusion, it seems that there are advantages related to time and learner efficiency which are associated differentially

with early and late instruction in a second language. Learning efficiency is greater for the late learner, and early instruction has the advantage of providing extended opportunities for language learning in and outside the school. The early learner will not have the same advantages as the late learner if learning is continued through the higher grade levels. However, early instruction seems to be more conducive to attaining higher levels of second language proficiency provided advantage is taken of the additional opportunities of early instruction through effective pedagogy. CPF

27 GENESEE, F. (1983)

What We Know About Late Immersion. *CPF National Newsletter*, no 22, June, pp. 6-8. – Article de périodique.

Genesee gives an outline of the late history of immersion. He describes the common forms of late immersion programs which begin in the junior secondary school grades or in the senior elementary school grades. Results of systematic evaluations of LI programs in the Montreal and Ottawa areas, demonstrate the effectiveness of these programs, which seems to derive in part from the intellectual maturity that the students bring to the task of learning a second language. The evident success of LI may also be due to a positive motivational factor. The author insists on the importance of a follow-up. It should be noted that LI programs are not always better than early immersion programs, as other factors have to be taken into consideration. M.O.

28 HALPERN, G. (1982)

Second Language Teaching Programs. In: *Bilingualism and Multiculturalism in Canadian Education*, Shapson, M. S. & D'Oyley, A. (red.). Vancouver: Center for the Study of Curriculum and Instruction, University of British Columbia, pp. 12-24. – Ouvrage collectif.

Four categories of school-based second language programs are examined: core, extended, immersion, and submersion. Each is described in terms of designated time patterns, use of time, and teaching strategies. Reasons why non-Anglophone Canadians study English and why non-Francophone Canadians study French are presented together with the likely consequences for each of acquiring an additional language. This chapter concludes with a brief review of the financial and social costs of providing and of not providing second language teaching programs. The suggestion made is that all Canadian students should have an equal opportunity to acquire a second language. A.A.

29 HEFFERNAN, P. J. (1979)

French Immersion, Méthode possible pour la refrancisation de francophones assimilés. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 36, no 1, Oct., pp. 24-26. – Article de périodique.

French immersion, a new concept in second language teaching in the sixties, is well known in Canada today. Generally developed for Anglophones wanting to become bilingual, the program has tended to serve most the needs of the English-speaking middle class. The author of this article suggests that this kind of program can perhaps also help French-speaking minority children, especially those who are already assimilated or in the process of being assimilated to English, to safeguard their language and culture. A.A

L'immersion en français, nouveau concept d'enseignement de la langue seconde dans les années soixante, est bien connue aujourd'hui au Canada. Le programme développé généralement pour des Anglophones qui désirent devenir bilingues a eu tendance à servir surtout les besoins de la classe moyenne anglophone. L'auteur de cet article suggère que ce genre de programme peut aussi aider les enfants francophones minoritaires, surtout ceux qui sont déjà assimilés ou sont en voie de se faire assimiler par la langue anglaise, à sauvegarder leur langue et leur culture. A.A./tr M.O.

30 LAMOUREUX, P. (1974)

Bilingual Schooling: The Alberta Experience. In: *Bilingualism, Biculturalism and Education*, Carey, S. T. (ed.). Edmonton: S. T. Carey, pp. 179-186. – Ouvrage collectif.

This paper provides information about what is happening in Alberta in the area of bilingual schooling, and how present programs can yet be expanded to encourage the use of languages other than English both within and outside the conventional school environment. The author develops three main ideas in his presentation. First, the use of French as a language of instruction is reviewed from an historical perspective. Second, Lamoureux explains the present legal status of bilingual schooling, and makes suggestions for extending these legal provisions beyond the learning activities. Third, the author suggests a rationale for bilingual education in Alberta, and defines the appropriate objectives. Finally, these objectives serve as a basis for the development, implementation and evaluation which are subject to continual review and criticism. M.O.

31 LAPKIN, S. (1982)

L'enseignement du français par immersion aux niveaux primaire et secondaire. In: *Options nouvelles en didactique du français langue étrangère*, Leon, P. R. & Yaskinsky, J. (ed.). Montréal: Didier, pp. 155-160 (Série 3L). – Ouvrage collectif.

L'immersion aux niveaux primaire et secondaire constitue une innovation importante dans le domaine de l'enseignement du français langue seconde au Canada. Cet article présente deux variantes bien établies: l'immersion précoce et l'immersion tardive. Nous considérons les principes pédagogiques de chacun de ces types ainsi que leurs effets sur les apprenants. Nous préconisons en outre plusieurs facteurs qui pourraient exercer une influence sur la réussite de chacun de ces programmes, notamment le type d'école dans lequel ils sont offerts et les techniques utilisées par l'enseignant. R.A.

32 MACNAMARA, J., H. P. EDWARDS and B. BAIN (1978)

The "Balance Effect". *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 34, no 5, May, pp. 890-894. – Article de périodique.

The speakers address themselves to three central points, basing their presentation on some case studies of immersion children. First, it is not possible for populations to master two languages very well because there is a "balance effect". Secondly, do Anglophone children in immersion really undertake considerable learning of French as a second language without any loss in English skills? Could a lot more curriculum content be provided and are pupils only going at half speed to begin with? In conclusion, Bruce Bain has raised a third point: he underlines that the immersive concept has to be seen in the social context. M.O.

Les conférenciers abordent trois points principaux et basent leur présentation sur des études de cas d'enfants en situation d'immersion. Tout d'abord, il est impossible pour une population de posséder deux langues à fond parce qu'il existe un "effet de balance". Deuxièmement, est-il possible pour des enfants anglophones en situation d'immersion d'entreprendre un véritable apprentissage du français langue seconde qui soit assez considérable sans subir une diminution de leur compétence en anglais? Est-ce qu'un curriculum plus étoffé ne pourrait pas être fourni? Les élèves ne fonctionnent-ils qu'à la moitié de leurs capacités? En conclusion, Bruce Bain soulève un troisième point: il mentionne que le concept d'immersion doit être envisagé à l'intérieur du contexte social. M.O./tr E.P.

33 MACNAMARA, J., M. KRAUTHAMMER and M. BOLGAR (1968)

Language Switching in Bilinguals as a Function of Stimulus and Response Uncertainty. *Journal of Experimental Psychology*, vol. 78, no 2, Oct., pp. 208-215. – Article de périodique.

Language switching in the bilingual's speech production takes an observable amount of time. The authors notice that switching times are not a function of stimulus uncertainty, but they are a function of response uncertainty. Language switching did not differ in any measurable way from an unilingual form of response switching with which it was compared. The paper presents the theoretical implications of the findings, with special reference to linguistic independence and the bilingual's ability to keep his languages distinct. Are included a description of the method, procedure, results and a discussion. M.O.

34 MALBOEUF, R. (1978)

Vue d'ensemble du programme d'enseignement par immersion partielle (français, langue seconde) au Conseil scolaire Lakeshore. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 34, no 5, mai, pp. 898-900. – Article de périodique.

Le programme d'enseignement par immersion partielle, dispensé au Conseil scolaire Lakeshore, se scinde en deux cycles dont la durée est de trois ans chacun. L'auteur donne un aperçu général concernant ce programme, offert au cycle primaire. Le programme se fonde sur les principes de l'école active en insistant sur les activités d'apprentissage qui favorisent l'interaction et la communication chez les élèves. L'auteur précise les quatre objectifs visés par l'institution. En ce qui a trait aux comportements affectifs et psycho-moteurs de l'élève, la tâche du corps enseignant est d'assurer à chaque enfant une meilleure croissance personnelle, un développement optimum de tout son être plutôt que l'acquisition répétitive de connaissances encyclopédiques. M.O.

The Lakeshore School Board's partial immersion program is divided into two three-year cycles. The author gives an overview of the program that is offered at the elementary cycle. This program is based on the principles of active school: it insists on learning activities favouring the students' interaction and communication. The author mentions the institution's objectives. Concerning the student's affective and psychomotor behaviour, the teachers' job is to provide, for each child, a better personal growth, an optimum development of his whole self rather than the repetitive acquisition of encyclopaedic knowledge. M.O./tr E.P.

35 McGILLIVRAY, W. R. (1978)

The French Immersion Centre. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 34, no 5, May, pp. 895-897. – Article de périodique.

The Immersion Centre, a school offering only the immersion program, can make the second language exposure a complete immersion experience, as complete as it can ever be in a school setting. The immersion centres seem to be successful and have enabled educators to discover just how well the immersion theory works out when it is practised in the most favourable environment. Statistics indicate that the immersion centres have greater holding power than dual-program schools. Research on immersion centres is lacking though a few schools have been studied by the Ontario Institute for Studies in Education. In addition, the immersion centre alternative may help to utilize personnel and space more efficiently and thus reduce the costs for a board. M.O.

Le Centre d'immersion, une école qui offre uniquement le programme d'immersion, peut faire du contact avec une langue seconde une expérience d'immersion totale, du moins aussi totale qu'elle peut l'être dans un contexte scolaire. Les centres d'immersion semblent avoir du succès; ils ont donné aux éducateurs la possibilité de se rendre compte de quelle façon fonctionne la théorie de l'immersion lorsqu'elle est mise en pratique dans le milieu le plus favorable possible. Les statistiques indiquent que les centres d'immersion donnent de meilleurs résultats que les écoles qui ont deux programmes séparés. Même si l'Ontario Institute for Studies in Education a étudié le cas de quelques écoles, la recherche sur les centres d'immersion n'est pas suffisante. De plus, le choix du centre d'immersion peut permettre une utilisation plus rationnelle du personnel et de l'espace et ainsi réduire les coûts assumés par la commission scolaire responsable. M.O./tr E.P.

36 OBADIA, A. A. (1981)

Programme d'immersion: croissance phénoménale et pénible. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 37, no 2, janv., pp. 269-282. – Article de périodique.

L'immersion au Canada connaît depuis une quinzaine d'années une croissance remarquable. Elle se répand un peu partout au pays et même aux État-Unis. Grâce à l'action organisée des parents anglophones et à des résultats de recherches fort positifs, ce type d'enseignement du français, langue seconde, est appelé à connaître une plus grande popularité. Des répercussions bienfaisantes se font même sentir jusque dans les foyers. Cette "révolution tranquille" du bilinguisme chez les Anglophones s'est effectuée malgré les nombreux obstacles administratifs, financiers, pédagogiques et sociopolitiques. En dépit du succès que connaît l'immersion, il reste encore du travail à faire dans le domaine de la formation des enseignants, de l'élaboration des programmes et de plus en plus dans l'amélioration du français de ces élèves bilingues. R.A.

For the last fifteen years, French immersion in Canada has expanded remarkably. Today French immersion programs are offered across the country and even in some American states. Well-organized groups of English-speaking parents and very positive research findings have contributed and will contribute to an even bigger success of the program. Positive repercussions are felt in homes. This "quiet revolution" of bilingualism among English-speaking Canadians has occurred in spite of various administrative, financial, pedagogical, and

sociopolitical problems. Notwithstanding this success, improvement is still needed in teacher training and program development. The quality of French of these bilingual students is also becoming more and more important. A.A.

37 **OKAZAWA, E. (1983)**

Les classes d'immersion: une étude historique. Québec: Université Laval, Centre international de recherche sur le bilinguisme. 24 p. – Document non publié.

Ce travail constitue une étude historique des classes d'immersion. L'auteur introduit la problématique et définit sommairement le vocable "immersion". La seconde partie du travail a trait à l'étude de cas de St-Lambert, les évaluations et les résultats de ce programme expérimental. Okazawa fait mention d'autres études relatives à l'enseignement immersif. En conclusion, des suggestions et des recommandations sont proposées afin d'améliorer les projets de classes d'immersion au Canada. M.O.

38 **ROY, R. R. (1980)**

Immersion Defined by Strategy. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 36, no 3, Mar., pp. 403-407. – Article de périodique.

The paper surveys the types of first and second language teaching strategies as a background for describing the characteristics normally associated with immersion teaching strategy. It hypothesizes that strategy may explain in part the evidence in research that immersion language instruction is more effective than traditional first or second language instruction. Finally it considers the value of strategy definition for quality control. A.A.

Cette communication passe en revue certaines stratégies d'enseignement des langues premières et secondes afin de mieux discerner les qualités des stratégies d'enseignement employées en immersion. L'hypothèse est avancée que la nature de la stratégie expliquerait en partie l'évidence apportée par la recherche portant à croire que l'enseignement des langues par l'immersion serait plus efficace que l'enseignement par les méthodes traditionnelles soit pour la langue première soit pour la langue seconde. En conclusion, l'auteur s'interroge sur l'effet d'une définition plus précise de l'immersion dans le contrôle de la qualité des programmes d'immersion. R.A.

39 **SHAPSON, S. M. and M. PURBHOO (1974)**

Second Language Programmes for Young Children. Toronto: Toronto Board of Education, Research Department. (s.p.). – Document non publié.

This report provides a selection, description and summary of programs and research involving two languages of instruction. It identifies theoretical questions raised in the literature, but the main emphasis is on the structures, goals and outcomes of second language programs at the elementary school level. Immersion programs and native language programs in Canada and the U.S.A. are discussed. CPF

40 **SPILKA, I. V. (1975)**

The Acquisition of a Second Language in Immersion Programs. Montreal: University of Montreal. 56 p. – Document non publié.

The study of Spilka deals with the acquisition of a second language in Canadian immersion programs. The author enumerates the reasons for undertaking immersion

programs and describes the four immersion approaches to second language instruction. The objectives of immersion education are also defined. The effectiveness and other aspects of immersion programs have been assessed by comparison with conventional second language instruction. Five main areas of investigation and the results are described. Researches have proved that not only the pronunciation of immersion pupils still marked by a noticeable English accent but their grammar leaves much to be desired and their style seems somewhat awkward. In summary, the immersive approach has not had any untoward effects on children. Nevertheless, Spilka stated that further research is needed before the full impact of immersion education on second language acquisition can be appreciated. M.O.

41 STANLEY, M. H. (1974)

French Immersion Programs: The Experience of the Protestant School Board of Greater Montreal. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 31, no 2, pp. 152-160. – Article de périodique.

Stanley summarizes the experience of the Protestant School Board of Greater Montreal. The author gives an historical background of early immersion and grade seven immersion programs. This paper gathers the theoretical advantages and disadvantages of early and late immersion programs. Stanley has listed actual problems and difficulties associated with PSBGM immersion patterns. He points out variables such as the class size, staffing, materials, and costs, job security, programming difficulties, credits. In conclusion, Stanley adds his judgement on the effectiveness of immersion programs. M.O.

Stanley résume l'expérience de la Commission des Écoles protestantes du Grand Montréal. L'auteur fait l'historique des programmes d'immersion longue et d'immersion courte (en 7e année) et il rassemble les avantages et les inconvénients théoriques de ces programmes. Il dresse un liste des problèmes et des difficultés associés aux modèles d'immersion de la CEPGM. Il mentionne les variables suivantes: le nombre d'étudiants par classe, le recrutement du personnel, les fournitures pédagogiques et leurs coûts, la sécurité d'emploi, la difficulté d'établir des prévisions et l'octroi de crédits pour les cours. En conclusion, Stanley donne son jugement personnel sur l'efficacité des programmes d'immersion. M.O./tr E.P.

42 STERN, H. H. (1978)

Bilingual Schooling and Foreign Language Education: Some Implications of Canadian Experiments in French Immersion. In: *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1978*, Alatis, J. E. (red.). Washington: Georgetown University Press, pp. 165-188. – Ouvrage collectif.

The American experiences in bilingual education attempt to provide education for children in a bilingual situation whereas the Canadian bilingual education through immersion attempts to create advanced levels of bilingualism for children from unilingual backgrounds. Immersion which is a successful concept of bilingual education has the potential to close the gap between bilingual schooling and FL education. Immersion has done little to solve the optimal age question. In fact, it contradicts conclusions in FL education. More studies of differences in language learning at different maturity levels in different settings are needed. The immersion experience confirms current thought on proficiency and time given to language learning. M.O.

43 STERN, H. H. (1978)

French Immersion in Canada: Achievements and Directions. *The Canadian Modern Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 34, no 5, May, pp. 836-854. – Article de périodique.

This paper summarizes the French immersion approach in Canada: achievements and directions. The paper contains the immersion story and the origins of the innovative formula. After the success of St. Lambert experiment, the Ottawa Roman Catholic Separate School Board has decided to institute immersion classes. Subsequently, immersion has spread geographically throughout the provinces. H.H. Stern indicates some of the main findings of immersion research. The author mentions teachers and administrators that have played a key role in this pioneer effort. He suggests four areas which need the Association's attention if immersion is to continue to make a positive impact on the educational scene. In conclusion, Stern expresses his optimism about the Canadian Association of Immersion Teacher's mandate. M.O.

Cet article présente la méthode d'immersion française au Canada, son historique, ses réalisations et son orientation. Après le succès de l'expérience de St-Lambert, le Conseil des écoles séparées catholiques romaines d'Ottawa a créé des classes d'immersion. L'immersion s'est ensuite étendue aux autres provinces. L'auteur donne quelques-uns des principaux résultats de la recherche sur le sujet. Il parle des enseignants et des administrateurs qui ont joué un rôle important. Pour que l'immersion continue à avoir un impact positif, il suggère certaines orientations à l'Association. Il se dit enfin optimiste quant au mandat de l'Association canadienne des professeurs d'immersion. M.O./tr E.P.

44 STERN, H. H. (1981)

Une expérience pédagogique fascinante = Immersion Schools and Language Learning. *Langue et société = Language and Society*, no 5, pp. 3-6. – Article de périodique.

La totalité ou la majeure partie des cours d'une école anglaise est dispensée en français aux enfants dont la langue familiale est l'anglais: telle est la classe type d'immersion en français. Le professeur est francophone ou possède une connaissance totale du français. L'objectif est un apprentissage actif et pratique du français, sans qu'il fasse l'objet d'un enseignement à part. L'auteur rappelle l'historique de cet enseignement, les études et résultats l'accompagnant. L'auteur tente d'identifier certaines questions fondamentales. Conclusion positive: une telle expérience fournit des exemples convaincants sur la façon de fonder l'enseignement des langues sur des activités communicatives. L'auteur souligne la remarquable collaboration de groupes et de chercheurs de différents centres canadiens et de différents gouvernements. Bibliographie. C.B.C.

On a typical French immersion class all or a major portion of the educational program of an English-speaking school is offered in French to children whose home background is English. The teacher is a Francophone or has a native-like command of French. The goal is an active and practical learning examples of how to introduce communicative activities into the language class. The author underlines the co-operation among groups or researchers of centres across Canada and between different levels of government. Bibliography. C.B.C./tr M.L.

45 STERN, H. H. (1984)

L'immersion: une expérience singulière = The Immersion Phenomenon. *Langue et société = Language and Society*, no 12, pp. 4-7. – Article de périodique.

L'immersion en français a pris naissance dans les systèmes scolaires anglo-canadiens. Ces classes s'adressent aux enfants qui ne sont pas de langue maternelle française et qui sont disposés à faire en français une bonne partie de leurs études. C'est donc un programme dans lequel le français est acquis par le biais d'autres disciplines. L'auteur de l'article passe ici en revue différents aspects de l'immersion: l'origine, la clé et l'étendue de ses succès. Le présent numéro reflète à la fois la recherche faite sur cette innovation pédagogique et l'expérience acquise par les parents, les enseignants, les administrateurs voire les élèves eux-mêmes. C'est une sorte de bilan et une interrogation sur les voies de l'avenir. Tableaux (*source*: Statistique Canada). C.B.C.

French immersion has started in the English-speaking educational systems in Canada. Immersion classes are intended for children whose home language is English and who are willing to undergo a large of their schooling through the medium of French. It is a program in which French is acquired through the instruction of other school subjects. The author reviews different aspects of immersion classes: the origin, the key and the extension of its success. The article in this issue reflects both the research on this educational innovation and the experience of parents, teachers, administrators and students themselves. It is a sort of account and a questioning on where to go from here. Tables (*Source*: Statistic Canada). C.B.C./tr M.L.

46 SWAIN, M. (1981)

Immersion Education: Applicability for Nonvernacular Teaching to Vernacular Speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 4, no 1, Fall, pp. 1-17. – Article de périodique.

The author describes immersion education as practiced in Canada outlining immersion programs' background, structure, methodology, and outcomes. Suggests that, to achieve the outcomes of immersion education developed for majority language groups, some minority language groups may require programs beginning in the first language and continuing in both the first and second languages. ERIC

47 SWAIN, M. (1981)

Linguistic Expectations: Core, Extended and Immersion Programs. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 37, no 3, Mar., pp. 486-497. – Article de périodique.

On the idea of implementing a second language program, it is important to establish realistic expectations for the linguistic performance of students enrolled in the program. The author presents an overview of the general trends that are emerging with respect to the linguistic outcomes of different second language programs. Expectations can be more realistically formulated only through an examination of the outcomes of different programs designed to meet similar of different goals. Here are defined three categories of FSL programs: 1) the core program in which French is taught for only short periods (20-40 minutes a day); 2) the extended program is one in which, in addition to a core component, one or two subjects such as math or social sciences, are taught using French as the medium of instruction; 3) the immersion program is the one in which

greater than 50% of the students' academic content is taught using French as the medium of instruction. To sum up, this paper discusses what factors should or should not influence our expectations, and how realistic expectations can be established. M.O.

Lorsqu'il s'agit de mettre en oeuvre un programme de langue seconde, il est important d'établir des objectifs réalistes quant à la performance linguistique des étudiants inscrits au programme. L'auteure présente une vue générale des différents types de programmes de langue seconde et de leurs résultats. Les objectifs ne peuvent être formulés d'une façon réaliste qu'à partir d'une étude approfondie des résultats des différents programmes et de leurs buts respectifs. Trois catégories de programmes de français langue seconde sont ici définies: 1) le programme de base dans lequel le français est enseigné pendant 20-40 minutes par jour; 2) le programme enrichi qui, en plus du programme de base, comprend l'enseignement en français d'une ou deux matières, telles que les mathématiques et les sciences sociales; 3) le programme d'immersion comporte plus de 50% du temps alloué à l'enseignement des matières dans la langue française. En résumé, cet article présente les facteurs qui devraient influencer nos espoirs et la manière de parvenir à des objectifs réalistes. tr M.O.

48 SWAIN, M. (1975)

More About Primary French Immersion Classes. *Orbit*, vol. 27, no 6, pp. 13-15. – Article de périodique.

This article is a follow-up on French immersion classes in Canada. It enumerates the reasons for the demand for primary-level French immersion programs. After the St. Lambert early immersion model, initiated in 1965, many experimental programs for the teaching of French were implemented in Ottawa in 1973 with the help of the federal Department of the Secretary of State. Researchers have evaluated these experimental programs and have examined four basic questions. They explained the results which should provide some indication of the programs' effectiveness. The author of the article also refers to other studies in relation to early immersion approach and furnishes bibliographical references. M.O.

49 SWAIN, M. (1977)

L2 and Content Learning: A Canadian Bilingual Education Program at the Secondary Grade Levels. Toronto: OISE. 12 p. – Document non publié.

In this paper, Swain gives a brief description of the Peel County Board of Education's partial immersion program, initiated in 1971 for the grade 8 students. The major points that were discussed concern the evaluation of the program, the achievement of immersion students and the measures of French performance. The author describes the findings which relate to the learning of content material taught via the medium of the second language. Concerning the teaching content material, Swain underlines the importance of the correction of content errors and linguistic errors. In conclusion, results suggest that learning both a second language and content material at the same time in school are not incompatible. However, we need to devote more attention to two issues. M.O.

50 SWAIN, M. and H. C. BARIK (1975)

Bilingual Education in Canada: French and English. In: *Case Studies in Bilingual Education*, Spolsky, B. & Cooper, R. L. (ed.). Rowley (Mass.): Newbury House Publishers, pp. 22-72. – Ouvrage collectif.

First, the authors give an historical perspective of bilingual education programs in Canada, by means of a brief description of the policy of each of the provinces. A

number of reports on the St. Lambert project and studies of other immersion programs are discussed. The authors also outline four studies: the Ottawa study; the Toronto study (full immersion); the Elgin study (partial immersion) and the Peel study (late grade partial immersion). M.O.

51 TUCKER, G. R. (1974)

Methods of Second-Language Teaching. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 31, no 2, Nov., pp. 102-107. – Article de périodique.

In this paper, Tucker describes four distinctive approaches to or program strategies for second language teaching with the aim of promoting functional bilingualism and biculturalism. These innovative approaches fall into four categories: traditional second language programs, second language programs plus content subjects, early immersion programs, and late immersion programs in the target language beginning after the student has had several years of training via the traditional SL program. M.O.

Dans cet article, Tucker décrit quatre méthodes différentes d'enseignement d'une langue seconde qui ont comme objectif de promouvoir le bilinguisme fonctionnel et le biculturalisme. On peut classer ces méthodes novatrices en quatre catégories: les programmes traditionnels de langue seconde, les programmes enrichis de langue seconde qui assurent en plus l'enseignement d'une matière scolaire, les programmes d'immersion longue et les programmes d'immersion courte pour lesquels l'élève doit d'abord avoir étudié la langue seconde selon la méthode traditionnelle pendant quelques années. M.O./tr E.P.

52 WILKES, H. (1984)

How Immersion Has Changed Core. *CPF National Newsletter*, no 26, June, pp. 1-2. – Article de périodique.

The rapidly expanding immersion programs have usually been seen as so radically different from the older core system. Helen Wilkes, a Newfoundlander educator, commented these different programs which are actually working together to improve total language learning and children's personal growth in schools all across the country. The author explained how immersion has changed core. The goal of Core French is to provide all children with the opportunity to learn both Canadian languages. Core French has also acknowledged that children are capable of learning a second language from an early age. Core French is moving towards "using" the language and it has become aware of the need to create a positive valuing of the cultural diversity of the Canadian mosaic. M.O.

53 WILTON, F. (1974)

Implications of a Second-Language Program: The Coquitlam Experience. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 31, no 2, Nov., pp. 169-180. – Article de périodique.

This paper focuses on the implications of the Coquitlam's second language program, British Columbia. The author gives background information on the development of the French program and enumerates the program objectives. It appears that this type

of bilingual program serves the needs of the French-speaking community, and secondly, of any interested English-speaking parents. The French immersion program of Coquitlam involves the following time allotment in the French language instruction: kindergarten and grade 1 (100%), grade 2 (80%), grade 3 (75%), grade 4 (70%), grade 5 (65%), grade 6 (55%), grade 7 (50%). In this paper, F. Wilton points out the basic problems encountered in the implementation of the program: suitable teachers, material, pupil attrition and costs. The last part of the paper concerns the evaluation of the program. Investigations have been made in order to have a precise idea of its relative accomplishment and of parents' attitudes on the program. M.O.

Cet article se concentre sur les implications du programme de langue seconde de Coquitlam, Colombie-Britannique. L'auteure donne les informations de base concernant le développement du programme de français et elle en énumère les objectifs. Il semble que ce type de programme bilingue réponde avant tout aux besoins de la communauté francophone, et en second lieu, aux parents anglophones désireux d'inscrire leurs enfants. Le programme d'immersion mis sur pied à Coquitlam comporte les pourcentages suivants d'enseignement dans la langue française: maternelle et 1ère année (100%), 2^{e} année (80%), 3^{e} année (75%), 4^{e} année (70%), 5^{e} année (65%), 6^{e} année (55%), 7^{e} année (50%). Dans cet article, F. Wilton mentionne les problèmes fondamentaux rencontrés lors de la mise en oeuvre du programme: le recrutement d'enseignants qualifiés, le matériel didactique, la diminution du nombre d'élèves et les coûts élevés. La dernière partie de l'article touche à l'évolution du programme. Des enquêtes ont été faites pour avoir une idée précise sur les résultats de ce programme et sur l'attitude adoptée par les parents à son égard. tr M.O.

54 YALDEN, J. (1981)

Communicative Language Teaching: Principles and Practice. Toronto: OISE. 40 p. (Language and Literacy Series). – Monographie.

This handbook on communicative language teaching is divided into six chapters: Chapter 1: "Why Communicative Language Teaching" explores areas such as communication, appropriate register and interactive skills. Chapter 2: "The Background" consists of a general description of the behaviorist theory, audio-lingual method, audio-visual structuro-global method, alternative methods, and immersion teaching. Chapter 3 relates to "Learning to Communicate". Chapter 4: "Classroom Activities" provides role plays, simulations, games, problem-solving activities, information-transfer exercises, and interactive tasks. Chapter 5 defines the new teacher's role. In the last chapter, the author mentions that there are new routes to providing communicative practice and encouraging the closer possible thing to real life communicative situations in the classroom. Appendix includes sources of authentic material for classroom exploitation. M.O.

■ ■ ■

2.2.2 *Programmes/approches: description, comparaison, évaluation générale*

Dans cette section, nous avons ordonné 36 travaux. Les références bibliographiques ont trait à la "description générale", la "comparaison" et "l'évaluation" des variantes des programmes particuliers d'immersion, implantés dans les diverses provinces canadiennes. Cette rubrique révèle des informations sur les modèles d'inscription, sur les problèmes reliés à l'implantation des programmes, sur le

curriculum idéal. Il s'agit de relater le développement et l'organisation des modèles, de décrire le processus d'élaboration et la mise en oeuvre d'un programme en particulier.

Quelques ouvrages comparent les variantes de l'immersion et discutent de l'efficacité des programmes d'immersion et des variantes. D'autres titres encore évaluent de façon générale les programmes implantés dans certaines commissions scolaires (mesure de la performance en français) et analysent leur impact sur le rendement académique et sur les habiletés linguistiques. Enfin il s'agit de résumer l'ensemble des résultats des programmes bilingues, d'étudier les effets de cet enseignement.

2.2.2 *Programmes/Approches*

- Description
- Comparaison
- Évaluation générale

55 ADIV, E. (1984)

Trois dans deux = An Example of Double Immersion. *Langue et société = Language and Society*, no 12, pp. 32-34. – Article de périodique.

Agente de recherche à la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, l'auteure de l'article décrit la double immersion dans une école de Montréal (cadre trilingue). Deux langues secondes (français, hébreu) sont utilisées comme technique pédagogique. Deux types de programmes ont été élaborés, évalués et comparés. Dans l'ensemble, le bilan est positif. Reste à savoir si ces programmes conviennent à l'ensemble de l'effectif scolaire et quel est le niveau de compétence atteint en langue seconde (français et hébreu). Il faudrait développer davantage les aptitudes grammaticales. Ces programmes sont des repères utiles pour l'élaboration d'autres programmes multi-ethniques. C.B.C.

As a research officer with the Protestant School Board of Greater Montreal, the author describes a double immersion in Montreal school (three-language program). Two second languages (French, Hebrew) are used as pedagogical technique. Two types of programs were elaborated, evaluated and compared. On the whole, the results are positive. The question remains if these programs are suitable for students in general, and what degree of competence is acquired in the grammatical skills. These programs provide useful guidelines for the development of other multi-ethnic programs. C.B.C./tr M.L.

56 ALBERTA – DEPARTMENT OF EDUCATION – LANGUAGE SERVICES BRANCH (1973)

Bilingual Education: The Alberta Experience. Edmonton: Alberta Education. 21 p. – Monographie.

This handbook provides information on the Alberta bilingual education experience. The first part relates to the development and the organization of bilingual schooling. The

authors give the historical perspective of English and French languages in Alberta, define the concept of bilingual education, specify the reasons for offering bilingual instruction, and indicate the organizational models of bilingual schools. In order to develop and implement effective learning experience for children in bilingual schools, educators must be aware of two aspects and the implication of each with respect to curriculum development. The last part is a description of bilingual programs in Alberta, followed by a selected bibliography. M.O.

57 **BENHACOUN-TROUE, S. (1981)**

Immersion précoce ou immersion différée comme voies d'apprentissage du français langue seconde. Montréal: Université de Montréal. 276 p. – Thèse Ph.D.

Il est utile de savoir lequel des deux modes d'immersion est préférable. L'auteur a donc examiné les résultats des élèves de la Commission des Écoles Protestantes du Grand Montréal qui ont été formés selon l'un ou l'autre de ces deux modes d'apprentissage du français. Il a également examiné des élèves anglophones de 8e année qui suivaient les cours réguliers en français. La thèse se divise en cinq parties: 1) Le bilinguisme; 2) Des expériences d'immersion; 3) Une description des effectifs et des tests; 4) L'analyse statistique: tests académiques; 5) La langue et la personnalité: analyse statistique. En conclusion, l'immersion précoce et l'immersion différée ont des résultats moins différents que ce que l'on pense habituellement. Il ressort que l'immersion précoce en français assure un avantage certain pour la connaissance du français, spécialement en ce qui a trait à la compréhension auditive et l'expression orale. L'auteur pense toutefois que l'immersion en 6e et 7e années pourrait être une solution acceptable. Enfin, il soumet une proposition qui recèle quatre éléments fondamentaux. M.O.

58 **BILLY, L. (1978)**

"La langue seconde: une nouvelle approche qui met "l'immersion" en question". *Le Devoir*, Montréal, 24 août, pp. 4-6. – Quotidien.

L'auteure résume globalement les résultats de l'année scolaire 1977-1978 des élèves anglophones de la Commission scolaire des Mille-Iles, en banlieue nord de Montréal. Deux années d'expérimentation auprès d'enfants anglophones à partir de la maternelle permettent de favoriser l'enseignement intensif à 11 ans plutôt qu'à 6 ans, si l'enfant demeure dans le secteur anglophone. Deux groupes d'élèves ont été évalués: 1) les groupes-témoins étaient en immersion depuis la maternelle soit six ans et demi; 2) les groupes expérimentaux de 11 ans ayant étudié le français pendant 5 mois. L'analyse qualitative a permis de mesurer un écart significatif entre les groupes: est-il normal qu'après avoir passé plus de 4 000 heures en immersion, les élèves anglophones ne réussissent que 42% de leurs phrases? L'étude démontre que des périodes d'apprentissage intensif, indépendantes du programme scolaire, donnent non seulement des résultats plus rapides mais surtout qualitativement meilleurs que les techniques dites "d'immersion"scolaire qui ont eu une large faveur dans les commissions scolaires de langue anglaise. M.O.

59 **CANADIAN PARENTS FOR FRENCH (1982)**

Core and Immersion the Changing Balance. *CPF – National Newsletter*, no 19, Sept., 1 p. – Article de périodique.

This article constitutes a re-evaluation of core French system in five areas of interest. A basic misunderstanding about core and immersion is cleared up. Many practical aspects of life provide additional reasons for choosing between a core and immersion program. Finally, progress and new possibilities in core programs are starting to close the language-learning gap between core and immersion. M.O.

60 **EDWARDS, H. P., L. FU, H. A. McCARREY and C. W. DOUTRIAUX (1981)**

Partial Immersion for English-Speaking Pupils in Elementary School: The Ottawa Roman Catholic Separate School Board in Grades One to Four. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 37, no 2, Jan., pp. 283-296. – Article de périodique.

This article presents an evaluation of the partial French immersion program offered in the English schools of the Ottawa Roman Catholic Separate School Board, from grades one to four. Variables under study include pupil skills in English and French, teacher ratings of classroom behaviour, and parental views. The progress of students in this program is contrasted with that of pupils in early immersion and extended-core programs. The authors conclude that partial French immersion appears a viable option in bilingual education. A.A.

Cet article décrit une évaluation du programme d'immersion partielle en français, offert dans les écoles de langue anglaise du Conseil des écoles séparées catholiques d'Ottawa, de la 1ère à la 4^{e} année. Les variantes étudiées comprennent le savoir-faire des élèves en anglais et en français, l'évaluation du comportement en classe, et le point de vue des parents. Le progrès des élèves inscrits à ce programme est comparé à celui des élèves d'immersion longue et des programmes-cadres élargis. Les auteurs concluent que l'immersion partielle en français semble une solution viable dans le cadre d'un programme bilingue. R.A./M.O.

61 **GENESEE, F. (1978)**

French Immersion Programs of the Protestant School Board of Greater Montreal: An Overview. (s.l.). 45 p. – Document non publié.

The present study is a description and an evaluation of the French Immersion Programs, which goals, structure and methods are briefly exposed. Fred Genesee gives some precisions about the curriculum of three variants of immersion: early immersion; late immersion (grade 7, grades 8 to 11); grade 7/8 immersion. The following section relates to the research findings: research design, research concerns, and testing materials. Students' results are summarized in regard to English language development, academic achievement, French language development, attitudes. The final section concerns the future research needs which fall into two broad categories: summative research and formative research. M.O.

62 **GENESEE, F. (1978)**

Les programmes d'immersion en français du Bureau des écoles protestantes du Grand Montréal. Québec: Ministère de l'éducation, Direction générale du développement pédagogique, Service de recherche et expérimentation pédagogique. 34 p. (Études et documents: collection Commissions scolaires). – Monographie.

Ce rapport résume les programmes expérimentaux d'immersion en français offerts dans les écoles du BEPGM, aux niveaux primaires et secondaires 1 et 2. Trois options sont offertes: phase d'immersion complète, phase bilingue, phase de consolidation. L'auteur décrit les objectifs, la structure et les méthodes de ces programmes immersifs. La deuxième partie de ce rapport est consacrée aux résultats des recherches d'évaluation: historique des recherches, objet, schéma, instruments d'évaluation. Les résultats ont été traités en fonction de quatre objets: acquisition de la langue anglaise, rendement scolaire, acquisition de la langue française, attitudes. La plupart des recherches entreprises à ce jour sont de type sommatif. Si l'on songe à développer les programmes d'immersion, il faudrait entreprendre des recherches de nature formative, c'est-à-dire portant sur le processus et les techniques d'enseignement ainsi que sur les programmes d'étude offerts. M.O.

63 **GENESEE, F. (1984)**

French Immersion Programs. In: *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*, Shapson, S. & D'Oyley, V. (red.). Avon: U.K., pp. 33-54. – Ouvrage collectif.

Alternative French immersion programs are described with discussion focusing on early immersion and late immersion options. The results of extensive evaluations of the effectiveness of immersion programs are presented. The author analyses the implications of the results as they pertain to learner characteristics (including age and intellectual ability), program types, language sequencing, and follow-up programs. M.O.

64 **GLEASON, T. P. and F. C. RANKINE (1977)**

Reviving a Culture: Kindergarten and French Immersion. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association. (s.L.) (s.p.). – Document non publié.

A French immersion program for kindergarten students in a former French-speaking area of Western Newfoundland was initiated in an integrated primary school in September 1975. Thirty immersion students were compared with an English control group (20 minutes of French per day). Intraschool district class indicated minor lags in cognitive skills for the immersion group. Evaluation results were positive and the program will be continued and expanded next year. CPF

65 **HALPERN, G., G. L. MACNAB, D. M. KIRBY, T. T. TUONG, G. C. MARTIN, T. HENDELMAN and R. TOURIGNY (1976)**

Alternative School Programs for French Language Learning: Evaluation of the Federally-Funded Extensions of the Second Language Learning (French) Programs in the Schools of the Carleton and the Ottawa Boards of Education. Toronto: OISE. 295 p. – Monographie.

The research in the Ottawa and Carleton boards of education calls for a comparison of the effectiveness and costs of three alternative methods of teaching French as a second language. Program effectiveness focuses on student achievement in terms of the stated goals of the programs in French language arts, in mathematics, in English language arts, in environmental science, in social studies, in geography, and in history. One alternative student program offers the acquisition of "basic French", the second

claims that its students will become "partially bilingual", and the third promises "full bilingualism". Variations of program alternatives are examined for pedagogical advantages and disadvantages and for cost. Other issues discussed in the report are the following: orientation to the experiments; views from the classroom; the economics of alternative programs. The authors present the general results relating to the alternative programs, and give some conclusions. Appendices include selected working papers. Bibliography. M.O.

66 HELLE, T. (1985)

Bilingual Education: A Study of the French Immersion Program in Canada Considering the Possibilities of Adaptation to Finnish Schools. In: *Foreign Language Learning and Bilingualism*, Ringbom, H. (red.). Åbo (Finland): Research Institute of the §bo Akademi Foundation (ed.), pp. 99-189. – Ouvrage collectif.

The author first describes the bilingual programs implemented at: the Protestant School Board of Greater Montreal, the Ottawa Separate School Board, the Toronto French School, the Peel County Experiment, and the St. Lambert Experiment. Three types of French immersion are defined (early, late, partial). Programs of the New Brunswick School District No 15, and the results of the pilot study at St. Lambert are further points of interest. The Canadian experience shows that children learn and develop under favourable circumstances independent of the language of instruction. Finland shares some important characteristics with Canada. Thus, the second part of the article examines the possibilities of introducing bilingual classes into English schools following the Canadian model. This last section is a description of four bilingual schools in Finland: the Helsinki German School, the English School, the Finnish-Russian School, and the Helsinki French-Finnish School. M.O.

67 HILDEBRAND, J. F. T. (1974)

French Immersion Pilot Program in Fredericton. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 31, no 2, Nov., pp. 181-191. – Article de périodique.

This paper relates to the French immersion pilot program that has been implemented in Fredericton, N.B. The author describes the development of the design and implementation procedure followed in bringing the program into being. The pilot program falls within the general description of an early immersion format. The paper includes a description of the program and area, and a summary on nine recommendations. Other aspects refer to the schedule, staffing, curriculum, teaching approach, and the design for the evaluation of the program. M.O.

Cet article étudie le programme pilote d'immersion française qui a été introduit à Frédéricton, au Nouveau-Brunswick. L'auteur décrit le processus d'élaboration et de mise en oeuvre utilisé pour créer le programme. Celui-ci peut être classé dans les programmes d'immersion longue. Cet article contient une description du programme, de la région dans laquelle on l'a implanté et un sommaire des neuf recommandations. Il parle aussi de l'établissement des horaires, de la composition du personnel, du curriculum, de la méthode d'enseignement et de l'élaboration de l'évaluation du programme. M.O./tr E.P.

68 HILDEBRAND, J. (1974)

The Fredericton Plan and How It Started: Early French Immersion. *Education Canada*, vol. 14, no 2, pp. 39-43. – Article de périodique.

The setting up of an early French immersion program by a New Brunswick Board is described. French was used as the language of instruction from grades 1-12 in varying degrees depending on the grade level. A brief description of how pupils and staff were recruited, and the teaching approach is given. A six week summer school program to prepare pupils for the immersion program was part of the plan. Parental support was necessary for the success of the program. CPF

69 JOHNSON, R. (1978)

Immersion: une perspective. *La Revue canadienne des langues vivantes = The Canadian Modern Language Review*, vol. 34, no 5, pp. 903-905. – Article de périodique.

Johnson expose les grandes lignes d'un programme d'immersion offert aux élèves anglophones ayant déjà terminé leur 6e année dans leur langue maternelle. Ce programme, dit "Six-Plus", a pour objectif de permettre à l'élève d'acquérir une base linguistique qui l'aidera à communiquer aisément dans le milieu francophone du Québec. Par ailleurs, l'auteure résume la nature de certains problèmes qui ont été ressentis dès le début du projet. Quant au suivi du programme, la Commission scolaire Châteauguay espère assurer la continuité de ce projet au niveau secondaire. M.O.

Johnson explains the main outlines of an immersion program offered to the English-speaking students that have already completed their sixth grade in their native language. This program called "Six-Plus" aims at allowing the student to gain a basic linguistic competence enabling him to easily communicate in French-speaking Quebec. On the other hand, the author summarizes the nature of some problems that have been felt from the beginning of the project. Concerning the follow-up program, the Châteauguay School Board wishes to ensure the continuity of this project at the secondary level. M.O./tr E.P.

70 LAMBERT, W. E. (1974)

The St. Lambert Project. In: *Bilingualism, Biculturalism and Education*, Carey, S. T. (red.). Edmonton: S. T. Carey, pp. 231-247. – Ouvrage collectif.

In this presentation, Lambert summarizes how and why the St. Lambert project began, and gives the results with regard to four different points. Thus, the author examines in detail some of the educational problems in a Canadian scene. Lambert refers to the major studies that are home-school language switch programs rather than immersion programs because they really are not total immersion programs. In sum, the author offers a description of what he and other researchers have found over a eight-year evaluation of this program. M.O.

71 LAMBERT, W. E. (1974)

A Canadian Experiment in the Development of Bilingual Competence. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 31, no 2, pp. 108-116. – Article de périodique.

In this paper, Lambert refers to a Canadian experiment in the development of bilingual competence. The author describes programs of French instruction initiated for English-speaking children: the St. Lambert program of home-school language switch, and the kindergarten curriculum which stresses the development of vocabulary and passive comprehension skills in French. Lambert also explains the curriculum offered at the primary level. This paper contains additional information on selection and training of teachers, research design, and the method of evaluating academic skills. The highlights on the findings to date are summarized. In conclusion, Lambert gives a caution about generalizing the program. The educational plan described has been effective in a Canadian setting, but it is not proposed as an universal solution for all communities planning programs of bilingual education. M.O.

Dans cet article, Lambert parle d'une expérience canadienne qui a trait au développement du bilinguisme chez l'enfant. L'auteur décrit des programmes d'enseignement du français créés pour des enfants anglophones: le programme d'enseignement dans une seule langue (différente de celle du foyer), de St-Lambert et le curriculum de la maternelle qui insiste sur le développement du vocabulaire et sur la compréhension passive en français. Explications sur le curriculum à l'élémentaire. Informations supplémentaires sur la sélection et l'apprentissage des enseignants, sur l'élaboration de la recherche et sur la méthode d'évaluation des connaissances générales. L'auteur résume les résultats marquants obtenus à ce jour. En conclusion, Lambert nous met en garde contre la généralisation de ce programme. Ce projet éducatif s'est avéré efficace dans un contexte canadien: il n'est cependant pas proposé comme solution universelle pour toutes les écoles qui planifient des programmes d'éducation bilingue. tr M.O.

72 LAMBERT, W. E. and G. R. TUCKER (1972)

Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment. Rowley (Mass.): Newbury House Inc. 248 p. – Monographie.

The authors summarize an experiment in bilingual education in a Montreal's English-language protestant elementary school, where English-speaking children were taught exclusively in French. This experimental program has been assessed from 1965 to 1969. The first chapters of the book describe the background of the project, the research plan and procedures. Succeeding chapters report on the classes at each grade level, particularly as measured by tests of intelligence, linguistic development and achievement in non-language subjects. Children tested were from kindergarten, first grade and from grade 2 through 4. The last chapters concern the program's effect on pupils' attitudes and pupils' own views of the program. The book ends with a discussion of bilingual education in the light of the experience of the project. M.O.

73 LAWTON, S. B. (1981)

French Language Programs in Anglophone Elementary Schools. *Education Canada*, vol. 21, no 1, Spring, pp. 31-35. – Article de périodique.

The article reports the results of a 1979-1980 survey of the kind and number of French language programs in Canadian elementary schools. It notes the development of both traditional and immersion French language programs and the increasing enrolment in French programs, especially Eastern Canada. ERIC

74 McVIE, W. D. (1972)

An Experiment With Grade 8 French Immersion, Peel County. In: *Bilingual Schooling: Some Experiences in Canada and the United States*, Swain, M. (ed.). Toronto: OISE, pp. 33-35 (Symposium Series; 1). – Ouvrage collectif.

The background to the Peel experiment is briefly outlined. The experiment adopted involved two classes at the grade 8 level in one senior public school. The following advantages of this approach are given as: there is no risk to students; a year of immersion should result in a satisfactory level of fluency which can be developed; it limits this full fluency to the part of the school population which can afford the time from other studies and which is most widely involved in bilingual pursuits later in life; it will be possible to implement the program in all parts of the county if the experiment is successful; the program is not affected by budget considerations. CPF

75 NETTEN, J. E. and W. H. SPAIN (1982)

Immersion Education Research in Newfoundland: Implications for the Classroom Teacher. *CAIT News = Les Nouvelles de L'ACPI*, vol. 5, no 3, Oct., pp. 16-19. – Article de périodique.

French immersion programs began in Newfoundland in 1975. School boards offer early and late immersion programs. Here are summarized the research findings: 1) the researchers noticed an increased variability in the immersion classrooms, and tried to explain the wide range of pupils' competencies in a particular subject area in these classes; 2) observations of a French immersion pupil group revealed that the children, in doing mathematics in French and in English, rely more heavily on concept learning and less on problem-solving algorithms; 3) the point at which the pupil reaches a "balanced" level of development in the two languages for academic purposes may vary considerably. The variations found in language ability seem to be related to the background characteristics of the pupils, and perhaps the milieu in which the program operates; 4) while achievement in French in the immersion program correlates positively with the development of competence in English, initial English language competence does not necessarily ensure the development of a high level of competence in French language skills. These findings imply that the immersion teacher must focus much more on language development than is the case in the regular English classrooms. Bibliography. M.O.

À Terre-Neuve, les premiers programmes d'immersion française ont été implantés dès 1975. Les commissions scolaires dispensent des programmes d'immersion longue et tardive. Dans cet article, Netten et Spain résument leurs résultats de recherche: 1) ils ont constaté et tenté d'expliquer la variabilité croissante, dans les classes d'immersion, des compétences des élèves dans une matière scolaire particulière; 2) des observations d'un groupe d'élèves d'immersion dans un cours de mathématiques démontrent qu'ils s'appuient fortement sur le concept d'apprentissage de la langue plutôt que sur la résolution de problèmes d'algorithmes; 3) les niveaux atteints de bilinguisme "équilibré" varient considérablement selon les élèves; 4) alors que le rendement en français dans un programme d'immersion est en corrélation avec le développement de la compétence en anglais, la compétence initiale en langue anglaise n'assure pas nécessairement un niveau élevé de développement des habiletés en français. En conclusion, ces résultats impliquent que le professeur devrait accorder une plus grande importance au développement de la langue dans un programme d'immersion française. Bibliographie. tr M.O.

76 PARISEAU, C. (1978)

Expérience dans une classe d'immersion française aux Mille-Îles. *La Revue canadienne des langues vivantes = The Canadian Modern Language Review*, vol. 34, no 5, pp. 904-905. – Article de périodique.

Pariseau résume l'expérience d'une classe d'accueil adoptée dans une classe d'immersion française aux Mille-Îles. L'auteure décrit la répartition du programme et explique le contenu de cet enseignement actif. En résumé, cette expérience auprès d'enfants anglophones de 6 ans, analysée et mesurée, a démontré la supériorité de cette approche sur l'immersion traditionnelle et l'importance de la maîtrise des structures de base du français avant d'aborder les matières scolaires. M.O.

Pariseau summarizes the experience of a "classe d'accueil" in the Thousand Islands. The author describes the program distribution and she explains the content of this active teaching. In short, this analysed and measured experiment with English-speaking six-year-old children has proved the superiority of this approach over traditional immersion and the importance of a basic linguistic competence in French before taking up school subjects. M.O./tr E.P.

77 PARKIN, M. (1979)

But Do They Speak French? A Comparison of French Immersion Programs in Immersion Only and English/Immersion Settings. Ottawa: Ottawa Board of Education. 34 p. (Research Report 79-01). – Rapport.

The research was designed to establish a comparison of French immersion programs in immersion only and English/Immersion settings by providing information relevant to five questions. The focus was on the students' use of French in unsupervised situations and outside of the classroom, teachers' perceptions of and satisfaction with program and setting, and the retention of students in the immersion programs in Ottawa/Carleton area. The study compared the relative efficacy of the dual-track classes and immersion centre classes. The report contains a language use study, a teacher survey and a student transfer study. The results are summarized in tables at the end of the report. In answer to the question "But Do They Speak French?", it has been concluded that the children enrolled in immersion programs do indeed speak French both within and beyond the classroom. M.O.

78 SHAPSON, S. M. and D. KAUFMAN (1976)

French Immersion: A Western Perspective. In: *Bilingualism in Canadian Education: Issues and Research = Bilinguisme dans l'éducation canadienne; la recherche et les problèmes*, Swain, M. (ed.). Edmonton (Alta.): Canadian Society for the Study of Education, pp. 8-26 (Yearbook; v. 3). – Ouvrage collectif.

After the success of the Montreal experiment in French "Immersion", other programs have been launched in the West. This paper provides a summary of the results obtained from studies on French immersion programs and similar approaches in British Columbia. Before implementing such programs in the West, a few factors should be considered such as the regional differences. The authors give an overview of elementary French programs offered in many districts of B.C. The curriculum guide for the teaching of French in the elementary schools states two program objectives. Studies on French immersion programs are being conducted in three districts: Coquitlam, Vancouver and Victoria. The paper includes the results of an evaluation of

these immersion programs. In sum, the three existing French immersion programs in B.C. are well established and they appear likely to expand in the future. However, we must not forget that most of the current activity in the province does not involve immersion programs. M.O.

Pour continuer l'expérience positive de Montréal, des programmes d'immersion française ont été instaurés dans l'Ouest. L'article résume les résultats d'études sur l'immersion française et les programmes similaires en Colombie-Britannique. Les différences régionales devraient être considérées avant de poursuivre ces programmes dans l'Ouest. Les auteurs présentent un aperçu des programmes de français à l'élémentaire offerts dans plusieurs districts de la C.-B. Le curriculum pour l'enseignement du français à l'élémentaire cite deux objectifs au programme. Des études sur les programmes d'immersion française sont en cours dans les districts de Coquitlam, Vancouver et Victoria. On en donne l'évaluation des résultats. Ces programmes sont bien établis et se multiplieront probablement dans l'avenir. Il faut cependant mentionner qu'une grande partie de l'activité bilingue en C.-B. ne concerne pas l'éducation par l'immersion française. tr M.O.

79 **SHAPSON, S. M. and D. KAUFMAN (1978)**

Overview of Elementary French Programs in British Columbia: Issues and Research. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 34, no 3, pp. 586-603. – Article de périodique.

The present paper is an overview of elementary French programs in British Columbia. It summarizes the issues and the research. Shapson and Kaufman have reported the findings of a longitudinal study of the immersion program in Coquitlam School District through the primary grades. They have also described the implementation of the British Columbia French study, an extensive evaluation of the core elementary French programs throughout the province. The paper ends by a discussion. The results of the immersion study indicate that French language skills are high and English and math skills are equal with those of non-immersion pupils. M.O.

Cet article donne une vue générale des programmes élémentaires de français en Colombie-Britannique. Il en résume les problèmes et la recherche. Shapson et Kaufman donnent les résultats d'une évaluation longitudinale du programme d'immersion au premier cycle de l'élémentaire du district scolaire de Coquitlam. Ils décrivent aussi la constitution d'un groupe de travail sur le français en Colombie-Britannique qui fait une évaluation extensive des programmes de base de français, à l'élémentaire, dans toute la province. L'article se termine par une discussion. Les résultats de l'étude d'immersion démontrent que les compétences en français sont élevées, et que celles en anglais et en mathématiques sont égales à celles des élèves poursuivant un autre type de programme que celui d'immersion. tr M.O.

80 **SHAPSON, S. M. and D. KAUFMAN (1978)**

A Study of a Late Immersion French Program in a Secondary School. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 34, no 2, pp. 186-193. – Article de périodique.

This article presents a study and evaluation of a late-immersion French program in British Columbia. Grade 10 students who took one semester in which French was the only language of instruction. Proficiency of these students increased significantly. The results, along with previous research, suggest that late immersion is a feasible option. CPF

81 SHAPSON, S. M., D. KAUFMAN and E. M. DAY (1981)

Evaluation Study of a Summer Immersion Program for Secondary Students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 2, no 1, pp. 65-81. – Article de périodique.

A summer immersion program for high students wishing to study French as a L2 was sponsered in a French-speaking setting in Quebec and an English-speaking setting in British Columbia. This study was designed to investigate the effects of the program on students and to determine the relative effectiveness of the program in the two settings. Students' comprehension of French and their knowledge of French-Canadian culture increased significantly in the two settings and with the exception of the English setting program one summer, their attitudes towards French-speaking Canadians became more positive. However, responses to a questionnaire revealed that students in the French setting were far more satisfied with their immersion experience than those in the English setting. A.A.

82 STANUTZ, S. (1974)

The Teaching of French as a Second Language in Ottawa. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 31, no 2, pp. 142-151. – Article de périodique.

Stanutz gives the historical background of the French program originally introduced in the elementary schools of Ottawa. The author describes two basic programs in French instruction that have emerged in subsequent years: the immersion program and the core French program. The Ottawa Board of Education is also developing special French programs for students who wish to increase their fluency and for whom a regular immersion program was not available. These consist of: the late immersion program, the bilingual grade 7-8 program, the bilingual high school program and additional options in secondary schools. The last part of the paper contains a description of findings, problems and solutions. Stanutz underlines aspects such as the value of the 20-minute a day module, the impact of the French immersion program in the school system, the evaluation and cost-benefit analysis of French programs and its funding. M.O.

Stanutz fait l'historique du programme de français introduit dans les écoles élémentaires d'Ottawa. L'auteur décrit les deux programmes de base d'enseignement du français qui sont apparus dans les années qui ont suivi: le programme d'immersion et le programme-cadre de français. Le Conseil scolaire d'Ottawa élabore aussi des programmes de français spéciaux pour les étudiants qui veulent améliorer leur compétence en français et pour qui un programme régulier d'immersion n'est pas disponible. Ce sont les programmes d'immersion courte, les 7e et 8e années bilingues, le secondaire bilingue et les options supplémentaires dans les écoles secondaires. La dernière partie de l'article traite des résultats obtenus, des problèmes et des solutions. Stanutz souligne ainsi la valeur du module de 20 minutes par jour, l'impact du programme d'immersion française sur le système d'éducation, les coûts et les modes de financement des programmes de français. M.O./tr E.P.

83 SWAIN, M. (ed.) (1972)

Bilingual Schooling: Some Experiences in Canada and the United States. Swain, M. (ed.). Toronto: OISE. 102 p. (Symposium Series; 1). – Ouvrage collectif.

This book, published from a conference held in Toronto, deals with the general trends in bilingual education. The papers were presented in both French and English but most are printed in English in the book. A few chapters describe the small number of experiments that were initiated between 1969-1971 by some school boards in Ontario. Here are the major papers presented at the Conference: 1) Bilingual Education in Canada; 2) Types of Bilingual Education; 3) The St. Lambert Experiment; 4) Perspective on the Montreal Programs; 5) The Toronto French School; 6) The Grade 8 French Immersion Experiment of the Peel County; 7) "The Ottawa Separate School Board Primary Immersion Program"; 8) OISE Bilingual Education Project; 9) The American Experience; 10) "Le Centre culturel de français intensif"; 11) The Dilemma of Bilingual Education. M.O.

84 SWAIN, M. (1978)

French Immersion: Early, Late or Partial?. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 34, no 3, pp. 577-585. – Article de périodique.

In this paper, Swain describes three possible formats of a bilingual education program: early total, early partial and late partial French immersion programs. Each program aims to develop a high degree of proficiency in French language skills while maintaining a level of proficiency in first language (English) skills and achievement in academic content consistent with that of peers in unilingual English educational programs. The programs have been evaluated annually since 1971. This has allowed to look at the progress of students over time, as well as to determine to what extent the results from one year are replicated by a new group the following year. In order to be able to make some comparisons between the three alternatives, a French cloze test was administered to the lead group of students in each program. In conclusion, though the two other formats are effective and successful, the yearly total immersion program results seem to be the most positive. M.O.

Cet article décrit trois programmes d'éducation bilingue: l'immersion française précoce totale, l'immersion précoce partielle et l'immersion tardive partielle. Chacun vise l'obtention d'une bonne compétence en français tout en conservant un bon niveau en anglais et des résultats scolaires équivalents à ceux des étudiants des programmes unilingues anglais. Les programmes ont été évalués annuellement depuis 1971, ce qui a permis d'étudier les progrès des étudiants et de voir jusqu'à quel point les résultats peuvent se répéter l'année suivante. On a fait passer un test de closure à un groupe-contrôle pour conclure que c'est le programme d'immersion précoce totale qui donne les meilleurs résultats. M.O./tr E.P.

85 SWAIN, M. (1978)

Bilingual Education for the English-Speaking Canadian. In: *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1978*, Alatis, J. E. (red.). Washington: Georgetown University Press, pp. 141-154. – Ouvrage collectif.

There are three formats of the immersion model of bilingual education for the English-speaking Canadian: early total immersion, early partial immersion and late immersion. The author presents an overview of the results related to the three programs. The author suggests some implications, basing on these results. In conclusion, it seems clear that early total immersion makes bilingualism a possibility for a potentially larger number of students to whom cognitive and linguistic benefits may accrue. M.O.

86 SWAIN, M. and H. C. BARIK (1978)

The Role of Curricular Approach, Rural-Urban Background, and Socio-Economic Status in Second Language Learning: The Cornwall Area Study. *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 24, no 1, Mar., pp. 1-16. – Article de périodique.

This paper presents the results of the evaluation of a kindergarten bilingual education program operating in Cornwall (ONT) and surrounding regions, and of a follow-up 40-minute a day French option program (evaluated in grade 2). The kindergarten evaluation focused on three dimensions: curricular approach (alternate half days of English and French instruction vs alternate full days of English and French instruction); the socio-economic level (low vs middle-upper background); and locale (urban, semi-urban, rural). Results indicate that French immersion in kindergarten can be effectively undertaken in rural as well as urban areas, and with low as well as middle-upper SES groups. CPF

87 SWEET, R. J. (1974)

The Pilot Immersion Program at Allenby Public School. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 31, no 2, pp. 161-168. – Article de périodique.

Sweet examines the implications of establishing a pilot French immersion program at Allenby Public School's senior kindergarten level. The author describes all facets of the program which relate to the particular administrative structure and educational priorities. The paper furnishes essential background information on the Toronto project and details concerning implementation. Sweet summarizes the major problems of two sources encountered, and practical and theoretical implications of the research findings on the Allenby project. In conclusion, seven possible solutions are proposed. M.O.

Sweet examine les implications d'un programme pilote d'immersion française au niveau de la maternelle, à l'école publique d'Allenby. L'auteur décrit toutes les facettes de ce programme qui ont trait à la structure administrative particulière et aux priorités en éducation. L'article donne les informations de base sur le projet de Toronto de même que les détails de sa mise en oeuvre. Sweet résume les deux principales sources de problèmes qu'il a rencontrés et les implications pratiques et théoriques des résultats du projet d'Allenby. En conclusion, il propose sept solutions. M.O./tr E.P.

88 SWEETMAN, C., M. LEBLANC and S. B. LAWTON (1975)

A French Immersion Program's Impact on First Language Skills. *Ontario Education*, vol. 7, no 5, Nov.-Dec., pp. 6-10. – Article de périodique.

This article describes an immersion program in the New Liskeard Public School in Northern Ontario, from September 1971 to June 1972 for grade 6 pupils. Twenty-five above-average ability immersion and a control group of twenty-two average ability students were tested to see whether a French immersion program would retard the basic English skills of the students in the program. Results showed that first language development was not hampered. CPF

89 SZAMOSI, M., M. SWAIN and S. LAPKIN (1979)

Do Early Immersion Pupils Know French?. *Orbit*, no 49, pp. 20-23. – Article de périodique.

The authors discuss two issues: 1) Whether immersion is the best answer to second language learning and under what circumstances; 2) Whether early or late immersion, total or partial immersion is the most satisfactory combination. As to the basic question which is debated in terms of scores but also illustrated in its typical classroom workings, the article comes out with resounding affirmative answer: yes, early immersion pupils do know French. M.O.

90 **TREMBLAY, R. (1979)**

Approches traditionnelles et non-traditionnelles: différences et complémentarités. In: *L'élève face à l'immersion: actes du congrès = The Pupil in an Immersion Program: Convention Proceedings*, Obadia, A. A. (réd.). Ottawa: Association canadienne des professeurs d'immersion, pp. 51-62. – Actes de colloque.

Cet exposé démontre comment l'apprentissage d'une langue seconde en classe traditionnelle et en classe d'immersion constitue deux modes complémentaires. Dans un premier temps, l'auteur dresse un inventaire de ce que les professeurs de langue des classes traditionnelles ont pu retirer des expériences faites dans le cadre des programmes d'immersion. Certains changements ont été apportés dans les classes traditionnelles. Dans un deuxième temps, l'auteur examine ce qui peut être utilisé de l'enseignement traditionnel pour améliorer l'enseignement de la langue seconde dans les classes d'immersion. Quatre thèmes devraient être explorés: les types d'exercices structuraux; la notion de travail en équipe; l'approche fonctionnelle; l'écoute active. M.O.

The paper shows how the learning of a second language in the core program and in the immersion program can complement each other. First, the author describes what the core program language teachers have been able to derive from the results of experimentation in the immersion programs. Certain changes have been brought about in the core programs. Secondly, the author examines what can be drawn from the core programs in order to improve second language teaching in the immersion programs. Four topics need to be studied: the different types of structural exercises; the work-in-groups notion; the functional approach; active listening. M.O./tr M.L.

■ ■ ■

2.3 L'élève: facteurs cognitif, affectif, attitudinal

La présente section inclut 16 titres d'ouvrages qui se rapportent à la personnalité de l'élève. Cette section révèle des données sur les stratégies d'apprentissage, sur le développement cognitif, le rôle de l'intelligence, les effets positifs et négatifs du bilinguisme sur le psychisme de l'élève. Entre autres, nous avons inclus quelques ouvrages relatifs à l'hypothèse des seuils minimaux et à l'interdépendance développementale.

D'autres références examinent le fait de posséder deux systèmes linguistiques: est-ce que cet état de fait cause ou non un retard de maturité? Enfin, la mémoire, le raisonnement, la pensée créatrice, la timidité et d'autres traits de personnalité de l'élève sont des variables étudiées dans cette catégorie.

2.3 L'élève: facteurs cognitif/affectif/attitudinal

91 BENHACOUN-TROUE, S. (1972)

Le français, langue de travail, pour des enfants anglophones de première année. Montréal: Université de Montréal. 97 p. – Thèse M.A.

Recherche sur l'étude du français langue seconde dans une classe immersive de première année, à l'École Edinburgh. L'observation de cette classe- témoin a comme but de répondre aux questions suivantes: 1) le psychisme de l'enfant est-il affecté lorsqu'il est plongé dans un milieu linguistique et culturel étranger dès le premier stade de son éducation?; 2) l'apprentissage d'une langue seconde affecte-t-il la connaissance de la langue maternelle à un stade où sa fixation est précaire?; 3) l'apprentissage des matières scolaires n'est-il pas également affecté? L'auteur étudie les effets psychologiques du bilinguisme sur l'intelligence. L'étude inclut une description de la recherche: échantillon, questionnaire, épreuves, résultats. Suivent des tableaux de données, un résumé de l'expérience et une conclusion générale. M.O.

92 BRUCK, M., G. R. TUCKER and J. JAKIMIK (1972)

Cognitive Effects of a Home-School Language Switch for Working-Class Children. Montreal: McGill University. (s.p.) – Document non publié.

This report presents the second evaluation of the progress of two groups of children from working class, English-speaking Canadian homes who have participated in a French immersion program for the first two and three years of schooling. The children in the experimental program are compared with control groups conventionally educated in French or in English at the appropriate grade level. The findings suggest that the children in the experimental group have begun to master basic French and English language skills, and are able to acquire content material taught via French without detrimental side effects. The progress of these children is comparable to that of their middle class peers who are also in immersion programs. A.A.

93 CUMMINS, J. (1978)

The Cognitive Development of Children in Immersion Programs. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 34, no 5, May, pp. 855-883. – Article de périodique.

The focus in this paper is on the majority language child enrolled in an immersion program. The contradictory results regarding the cognitive and academic effects of bilingualism are paralleled by paradoxical findings regarding a home-school language switch in minority and majority bilingual learning situations. Cummins outlines the "threshold" hypothesis and the "developmental interdependence" hypothesis. He establishes criteria for evaluating studies of bilingualism and cognition. The paper contains the findings of recent studies which have reported a negative association between bilingualism and cognitive or academic growth. Studies reporting positive effects are also pointed out according to five dependent variables. M.O.

Cet article étudie la situation de l'enfant de langue majoritaire engagé dans un programme d'immersion. On y fait un parallèle entre les résultats contradictoires

concernant les effets cognitifs et scolaires du bilinguisme et ceux paradoxaux concernant l'utilisation d'une langue différente à l'école et à la maison chez les enfants de langue majoritaire et minoritaire. Cummins expose les grandes lignes de l'hypothèse des seuils minimaux de compétence et de celle de l'interdépendance développementale. Il établit les critères d'évaluation pour la recherche sur le bilinguisme et la connaissance. Il mentionne les études donnant des effets négatifs et des effets positifs du bilinguisme. M.O./tr E.P.

94 CUMMINS, J. and M. GULUTSAN (1974)

Some Effects of Bilingualism on Cognitive Functioning. In: *Bilingualism, Biculturalism and Education*, Carey, S. T. (red.). Edmonton (Alta.): S. T. Carey, pp. 129-136. – Ouvrage collectif.

This study verifies: if the fact that the bilingual has two linguistic systems available for information processing constitutes a cognitive enrichment or if it leads to linguistic and mental confusion. The study contains a description of the method and a summary of the results. The experiment focuses on two major objectives: first, does bilingualism have any effects in the areas of memory, reasoning and creative thinking? Second, does bilingualism lead to a tendency to think more in terms of images as opposed to linguistic symbols? The authors examine the effects of bilingualism on cognitive functioning, as reported by Peal and Lambert and subsequent investigators such as Vera John's. The suggested explanations of these effects have been summarized in tables. M.O.

95 D'ANGLEJAN, A. and G. R. TUCKER (1971)

Academic Report: The St. Lambert Program of Home-School Language Switch. *Modern Language Journal*, no 55, pp. 99-101. – Article de périodique.

The results of this program involving instruction via a second language demonstrate that this approach of second language teaching doesn't generate any detrimental effects nor intellectual confusion. It seems that the experimental children perform as well as the control groups in mathematics tested via English and French. There is no evidence of lag in English language skills, either active or passive, when the experimental children are compared with the control group of monolingually instructed English children. The article also describes other results which relate to the assessment of the children's attitudes towards their own and other ethnolinguistic groups. M.O.

96 GARDNER, R. C. and P. C. SMYTHE (1974)

Second-Language Acquisition: Motivational Considerations. In: *Bilingualism, Biculturalism and Education*, Carey, S. T. (red.). Edmonton (Alta.): S. T. Carey, pp. 11-30. – Ouvrage collectif.

The purpose of this paper is to consider the concept of motivation as it relates to the acquisition of a second language. By postulating a concept like motivation, the authors explain individual differences and study motivational properties at different stages of the language learning process. This paper includes four tasks, and derives from a series of investigations. First, Gardner reviews the research that Lambert and he conducted to study motivational and attitudinal correlates of French achievements. Second, a recent project conducted by Smythe and Gardner is outlined. Gardner also

discusses how the relationship between motivational variables and second language achievement appears to change as function of the age and level of training of the student. He finally presents data indicating that a valid battery of attitudinal-motivational texts now exists for assessing predictors of second language achievement.M.O.

97 GARDNER, R. C. and P. C. SMYTHE (1974)

The Integrative Motive in Second-Language Acquisition. In: *Bilingualism, Biculturalism and Education*, Carey, S. T. (red.). Edmonton (Alta.): S. T. Carey, pp. 31-45. – Ouvrage collectif.

In this paper, the authors indicate that an important motivational component in second language (L2) acquisition involves a "complex of variables" of achievement which are grouped into four categories: group specific attitudes, course related characteristics, motivational indices, and generalized attitudes. The authors refer to this complex as an "integrative motive". They consider the practical implications of the integrative motive for L2 acquisition, and base their paper on three aspects of a research: the first concerns the drop-out problem, and the role that the integrative motive plays in orienting students (such as immersion students) to persevere with their second language training. The second aspect is the role that incentive programs play in motivating students to learn a second language. Finally, they consider some effects that exposure to a L2 program has on the student. To sum up, the L2 acquisition is facilitated by a type of motivation, here referred to as an integrative motive. M.O.

98 GENESEE, F. (1976)

The Role of Intelligence in Second-Language Learning. *Language Learning*, vol. 26, no 2, pp. 267-280. – Article de périodique.

Anglophone Quebec students from grades 4, 7 and 11 in each of regular French as a second language courses and French immersion courses were evaluated on a battery of French language tests. A sample of average, below and above average students was selected at each grade level. Performance on reading and language usage tests correlated with IQ level but performance on listening conprehension and interpersonal communication tests did not. This was true for students at all grade levels in both types of language programs. The immersion groups scored consistently higher than the FSL groups. M.O.

99 HAMAYAN, E., F. GENESEE and G. R. TUCKER (1977)

Affective Factors and Language Exposure in Second Language Learning. *Language Learning*, vol. 27, no 2, Dec., pp. 225-241. – Article de périodique.

The combination of personality and language exposure on learning French as a second language was examined among students enrolled in different seventh-grade second language programs: early immersion, late immersion, and FSL programs. It was found that use of English with family and friends was negatively associated with performance on the oral production measure and the Test of Achievement in French. Shyness adversely affected French reading skills. There were significant interactions between language program and the following predictor variables: use of French with strangers, use of English with family and friends, conformity and control. There was a significant

positive relationship between the personality traits of conformity and control and language proficiency in a FSL program, but not in immersion programs. In conclusion, the authors present an interpretation of these interactions in terms of the language learning demands of the immersion and FSL programs. M.O.

100 **LAMBERT, W. E. (1971)**

Consequences of Attending Elementary School in a Second Language. *Mental Tests and Cultural Adaptation*, Cronbach, L. J. and P. J. D. Drenth (ed.). The Hague: Mouton. pp. 227-283. – Ouvrage collectif.

This article summarizes a longitudinal study of two groups of English-Canadian children who were taught exclusively in French in kindergarten and grade 1, and mainly in French in grades 2-5, except for two half-hour daily periods of language arts in English. The working hypotheses are described. The study assesses the program's impact on cognitive and attitudinal development. It seems that parents were impressed with recent accomplishments in teaching science and mathematics in the early elementary grades. Parents also acknowledged the importance of learning, understanding and respecting the other group's language. In conclusion, the experimental and English-control classes were comparable as to parental attitudes towards French people and culture and in motivation to learn French. M.O.

101 **LAMBERT. W. E. and J. MACNAMARA (1969)**

Some Cognitive Consequences of Following a First-Grade Curriculum in a second language. *Journal of Educational Psychology*, vol. 60, no 2, Sept., pp. 86-96. – Article de périodique.

Here are discussed the results of a project which involves the development of skills by using a French as the sole medium of instruction. The experimental group is compared with both English and French control classes. Their relative standing in audio-lingual and reading skills in both languages, in mathematics, in sensitivity to novel phonemic sequences, and in measured intelligence at the end of the year has been examined. The results reveal a striking progress in French and considerable transfer to English skills. But there is a need to replicate this study with other first-grade experimental classes, and to do a follow-up with the same students who are currently continuing the experience into their second and third years. M.O.

102 **LAMBERT, W. E., G. R. TUCKER and A. D'ANGLEJAN (1973)**

Cognitive and Attitudinal Consequences of Bilingual Schooling: The St. Lambert Project Through Grade Five. *Journal of Educational Psychology*, vol. 65, no 2, Oct., pp. 141-159. – Article de périodique.

This paper summarizes the results of a progress report on an experiment designed to develop bilingual skills by having English-speaking children instructed exclusively in French. The progress of two separate experimental groups of English-speaking children, the pilot and follow-up classes has been carefully evaluated. The authors describe the progress of these children at the end of grade 5 with regard to linguistic development in both English and French, cognitive development, and changes in inter-group attitudes. The study contains the description of the method, the subjects, the testing

program, the data analysis and the results. In conclusion, the children appear to be able to speak, understand, read and write French far better than students who follow typical French as a second language program. M.O.

103 ROGERS, M. (1976)

Early Bilingual Immersion: Some Effects. Edmonton: University of Alberta. 86 p. – Thèse M.A.

This study aims to determine whether bilingual education influences children's ability to separate objects from their contexts, and whether word association patterns are different in the first language of unilingual and bilingual children and in the first and second languages of bilinguals. The study used 39 bilingual-English-French and 39 unilingual-English grade 1 students, all from unilingual-English homes. Results of the children's Embedded Figures Test (Karp *et al.*, 1963), the author's English and French Word List test and past scores from the Metropolitan Readiness Test (Hildreth *et al.*, 1969) were all analysed and classified according to a method similar to Irvin's. The study concludes that the bilinguals' cognitive and linguistic abilities were in no way handicapped and that their performance equalled that of unilinguals. M.O.

104 STERN, H. H. and M. SWAIN (s.d.)

Notes on Language Learning in Bilingual Kindergarten Classes. Toronto: OISE. 16 p. – Document non publié.

This report contains notes on language learning that are based on observations made in several French immersion kindergarten classes in the area of the Ottawa and Carleton Boards of Education. This is a study of language and cognitive development of children in bilingual classes. The first section specifies the context in which language learning proceeds, initiated in 1970. Stern and Swain have gathered general trends in the acquisition of French by the children in kindergarten. They underline several ways in which a child can demonstrate his comprehension of an utterance. They describe the French comprehension test and give the preliminary results. The authors have also listed examples of the children's production of statements, questions, and commands. The report ends by a discussion and offers a few questions on language acquisition in the immersion kindergarten that will have to be clarified in the future. M.O.

105 STEVENS, F. (1984)

Strategies for Second-Language Acquisition. Montreal, London: Eden Press. 239 p. – Monographie.

Florence Stevens presents a series of tests which have been administered to early and late French immersion children of different levels and of different ages. The author compares these tests with similar tests that were developed in Switzerland and given to Francophones. The objective is to determine some second language learning strategies already used for L1. Here are presented the major sections of the study: nature of the research; description of materials; procedure; presentation and tests analysis; discussion; summary and conclusions. In conclusion, the author explains that the cognitive development plays an important part in the language acquisition. Also, the difference of one year in age (twelve years old for early immersion and thirteen years old for the others) does not permit any explanation of the results. M.O.

106 SWAIN, M. and B. BURNABY (1976)

Personality Characteristics and Second Language Learning in Young Children: A Pilot Study. *Working Papers on Bilingualism = Travaux de recherche sur le bilingualisme*, no 11, Aug., pp. 115-128. – Article de périodique.

This study examines, on the theoretical level, the relationship of certain personality characteristics to second language learning among young children, and on the practical level, if the bases parents use for deciding whether to enrol their child in a second language program are well-founded. In their kindergarten year, 63 French immersion and 68 French as a second language pupils were rated by their teachers on nine personality characteristics: grasping new concepts; clinging to one's own opinions; happiness and cheerfulness; perfectionist tendencies; sociable; imaginative and creative; independent; anxious; talkative. These scores were correlated with their French language achievement scores in K-2. Results indicated that two personality characteristics dominated the significant correlations for the French immersion group. The English program data showed a similar pattern but with fewer significant correlations. The T-test results are presented in a table. A.A./M.O.

Les auteures analysent: 1) Sur le plan théorique, la relation entre certaines caractéristiques de la personnalité et l'apprentissage de la langue seconde chez de jeunes enfants. 2) Sur le plan pratique, si les raisons qui motivent les parents à inscrire leur enfant dans un programme de langue seconde sont bien fondées. À la maternelle, 63 élèves en immersion française et 68 élèves dans un programme de français langue seconde ont été classés, par leurs professeurs, selon neuf traits de personnalité: saisir de nouveaux concepts; avoir ses propres opinions; bonheur et belle humeur; tendances perfectionnistes; sociable; imaginatif et créatif; indépendant; anxieux; causeur. Ces résultats ont été mis en corrélation avec les résultats de leur rendement en français au niveau M-2. Les résultats démontrent que deux traits de personnalité sont dominants pour le groupe d'immersion française. En ce qui concerne le groupe d'anglais, les données révèlent des résultats semblables mais avec un degré de signification moins élevé. Les résultats au test-T sont représentés dans un tableau. tr M.O.

■ ■ ■

2.4 Besoins spéciaux

Cette section porte sur les "besoins spéciaux" et rassemble 8 références bibliographiques annotées. Cette partie fait référence à l'élève en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation; le terme élève "exceptionnel" est aussi utilisé. Les principaux aspects traités, toujours en rapport avec l'éducation par immersion, sont les suivants: l'enfant doué et surdoué, l'enfant qui éprouve des retards pédagogiques et des blocages temporaires, le service de ressources, la personne-ressource, le service de tutorat, la récupération et le rattrapage, l'enrichissement.

Plusieurs écoles offrent des services éducatifs qui répondent aux besoins des élèves exceptionnels: programmes d'adaptation scolaire. L'intégration doit tenir compte de l'âge et de la maturité physique de l'élève. C'est au conseil scolaire de prévoir différentes possibilités d'intervention afin de répondre aux besoins particuliers des élèves en difficulté. Ainsi, il existe plusieurs options éducatives pour des élèves en difficulté; elles varient selon les conseils scolaires.

Les auteurs des ouvrages distinguent les options suivantes: classe régulière, classe ressource, classe spécialisée, école spécialisée, enseignement à domicile.

Des auteurs ont aussi écrit sur des aspects tels que la prévention, le dépistage des difficultés d'apprentissage, l'évaluation, la correction des difficultés de l'élève.

Enfin, la mise en place d'une structure pour faciliter l'intégration, basée sur les besoins de l'élève "exceptionnel", exige, entre autres, une nouvelle perspective de la part de tous les intervenants en éducation.

2.4 Besoins spéciaux

107 BRUCK, M. (1978)

The Suitability of Early French Immersion Programs for the Language Disabled Child. Montreal: McGill – M.C.H. Centre d'apprentissage. (s.p.). – Document non publié.

The present study investigates the feasibility of French immersion programs for children with language learning disabilities. The research project provides a series of tests which can be used to evaluate reading and writing skills of children with problems in French immersion. Therapists tested four different groups of selected children in kindergarten and retested them in grades 1, 2 and 3. Language disabled child in a French immersion program should receive appropriate remedial services in French. The study draws two differing points of view. One group claims that children with problems should be switched out of French immersion and be reintegrated in an English program. Others claim that those children should stay in French immersion programs. The switching solution seems to be ineffective and is detrimental to the child's selfesteem. The author summarizes the current results of recent research on children with diagnosed language disabilities, and discusses the implications. Bruck has suggested to provide these children with help in the context of the French immersion program rather than switching them. They are no worse off than they would be in an English class. This solution would involve teacher training, test development, and program development. M.O.

108 CANADIAN PARENTS FOR FRENCH (1978)

Case Study: Special Resources for Special Needs. *CPF National Newsletter*, no 10, June, 1 p. – Article de périodique.

Lyane and Brian are two exceptional children who were in a French immersion program. They appeared to be losing interest in school. So, teachers, administrators and parents in Kanata, Ontario, are committed to meeting the needs of exceptional children within a French immersion program. The Special Education Resource Unit (SERU) has been created to provide services to teachers and pupils within the school. The article describes four programs that respond to special needs. In substance, a SERU makes it possible to keep these children in an immersion program while providing them with the support they need. The content focuses on topics of particular interest to students in an interdisciplinary approach. M.O.

109 CANADIAN PARENTS FOR FRENCH (1985)

Remedial and Enrichment Instruction in French Immersion Programs: A Survey. CPF – Saskatchewan. 247 p. – Monographie.

This survey of parents and school boards focuses on the extent to which remedial and enrichment instruction is available to French immersion students. The purpose was to: 1) determine the methods used to test French immersion students who may need remedial or enrichment instruction; 2) determine the availability of various types of remedial and enrichment instruction for those students; 3) determine the degree to which parents and school board staff are satisfied with testing and remedial/ enrichment instruction for French immersion students. The report presents the results for Canada as a whole. Results for individual provinces were also tabulated and appeared in appendices. The report contains three main parts which relate to: 1) the respondents; 2) remedial instruction (program and testing procedure); 3) enrichment instruction (program and testing procedure). Appendices provide samples of the final version of the questionnaires including some definitions and explanations. M.O.

110 HALLIDAY, M. (1987)

La dyslexie: un retard de maturation ou un véritable problème d'apprentissage susceptible de correction? *Le Journal de l'Immersion = The Immersion Journal*, vol. 10, no 3, juin, pp. 7-11. – Article de périodique.

Monique Halliday essaie d'approfondir sinon de discerner et de définir le problème de la dyslexie, en se référant aux recherches et nombreux travaux de médecins, psychiatres, psychologues, pédagogues et éducateurs. À la lumière des diverses interprétations, l'auteure cherche à savoir si la dyslexie est un trouble neurologique ou un vice de maturation de certaines fonctions cérébrales. Halliday décrit et explique l'origine de cette anomalie, ses caractéristiques, ses causes, ses effets et ses limites. La diversité des causes possibles explique et provoque les différentes définitions. Il est difficile de diagnostiquer ce trouble. Chaque cas représente un ensemble de signes observables qui font partie intégrante d'une sémiologie générale de la dyslexie. L'auteure cite Lefavrais qui a élaboré un test *L'Alouette* permettant de décrire et de mesurer les faits de la dyslexie. De plus, elle énumère les auteurs qui ont amené l'hypothèse selon laquelle la dylslexie se définit comme étant un retard de maturation. Références bibliographiques utiles pour connaître le phénomène et apprendre à le diagnostiquer. M.O.

Monique Halliday attempts to go deeper into if not to identify and to define the problem of dyslexia, by referring to doctors, psychiatrists, psychologists, educationalists and teaching specialists' researches and many studies. In the light of different interpretations, the author is trying to discover whether dyslexia is a neurological disorder or a maturational lack of some cerebral functions. Halliday describes and explains the origins of the trouble, its characteristics, its causes, its effects, and its limits. The wide range of some possible causes explains and gives rise to different definitions. It seems that it is hard to diagnose the trouble. Each case involves a set of visible symptoms which are an integral part of a general dyslexia semiology. The author quotes Lefavrais who developed a test *L'Alouette* that permits to describe and to assess the signs of dyslexia. She also enumerates the authors who made the assumption that dyslexia is defined by a maturational lag. Bibliographical references are useful to be acquainted with the phenomenon and to learn how to diagnose it. tr M.O.

111 TOUROND, M. (1979)

L'enfance surdouée. In: *L'élève face à l'immersion: actes du congrès = The Pupil in an Immersion Program: Convention Proceedings*, Obadia, A. A. (réd.), Ottawa: Association canadienne des professeurs d'immersion, pp. 17-22. – Actes de colloque.

L'auteure définit l'enfance surdouée, cite les causes et les moyens d'identification; elle relève des problèmes particuliers à l'enfant surdoué qui a besoin de défis progressifs et d'interactions sociales. Les systèmes éducatifs doivent se prévaloir de moyens pour faciliter l'intégration de l'enfant surdoué (classe spéciale, classe aux aires ouvertes, classe régulière avec ou sans tuteur). En conclusion, dix principes pédagogiques sont énoncés pour l'enrichissement du programme d'immersion pour l'enfant surdoué. M.O.

The author defines the expression «exceptionally gifted child» and states the reasons for ways to identifying him. She points out the particular problems of the exceptionally gifted child who needs progressive challenges and social interactions. The educational system must find ways to facilitate their integration (special classes, large classrooms, regular classes with or without teachers). In conclusion, ten teaching principles are described for the improvement of immersion programs for the exceptionally gifted child. M.O./tr M.L.

112 **TRITES, R. L. and M. A. PRICE (1976)**

Learning Disabilities Found in Association With French Immersion Programming. Toronto: The Ministry of Education. 193 p. -Monographie.

Should immersion programs be offered to all children? and should the child who is experiencing difficulties in immersion be switched to the regular English program? This study is concerned with thirty-two children who have difficulties in primary French immersion – dyslexia, hyperactivity, behavioural or personality adjustment problems, minimal cerebral dysfunction. These children have been compared to seven other groups of children on a variety of tests to determine if there is anything unique in the profile of this group. Trites and Price discuss studies describing a favourable outcome of immersion programming, followed by research outlining the negative aspects. Each child received a neuropsychological examination which included various motor and sensory tests. A discriminant function statistical technique has been used for the data analysis. The results point to a specific syndrome of sub-skill deficits in children who do poorly in the immersion program in spite of above average intelligence. Follow-up testing indicates that children who have difficulties in French immersion accelerate in academic skills after they have been switched to an English language program. The findings support the conclusion that some children of above average potential and normal abilities for school progress in their native language experience difficulty or fail in a primary immersion program in a second language as a result of a maturational lag. M.O.

113 **TRITES, R. and P. MORETTI (1986)**

Assessment of Readiness for Primary French Immersion: Grade Four and Five Follow-Up Assessment. Toronto: Queen's Printer for Ontario. 175 p. – Monographie.

This longitudinal research relates to the chances for success of non-Francophone children in early French immersion programs. This study was conducted for a 7-year period (from 1976 to 1983), in the Ottawa region. First, the researchers determined the characteristics of children who experienced learning difficulties in immersion. Second, they developed a series of tests designed to determine the children's chances for success or failure, before entering an early immersion program (at K level). Here are presented the chapters of the report: 1) introduction; 2) rationale and objectives; 3) subjects; 4) test battery; 5) results; 6) discussion; 7) bibliography. The authors discussed the results, which are presented in 79 tables and commented figures. From the data, it has been said that 20% of the children, entering early immersion, risk to have some learning

difficulties and leave the program. On the remaining 80%, 20% of the children risk to obtain poor results. The authors also mentioned that these children obtained poor results on tasks of problem-solving. These results indicated a lack of maturity of the temporal bones. But it seems that this maturity's deficiency disappears when the children reach the fifth year of a regular program's primary level. M.O.

114 WISS, C. A. (1987)

Issues in the Assessment of Learning Problems in Children From French Immersion Programs: A Case Study Illustration in Support of Cummins. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 43, no 2, Jan., pp. 302-313. – Article de périodique.

This article focuses on a psychoeducational evaluation of the learning problems in children from French immersion programs. The aim consists of using the data from an in-depth case study of a young learning disabled girl. All the data are discussed in reference to Cummins' theory of cross-linguistic transfer (1984). M.O.

Cet article porte sur une évaluation psychoéducative des problèmes d'apprentissage d'enfants inscrits aux programmes d'immersion française. L'objectif consiste à analyser les données tirées du cas particulier d'une fillette dyslexique. Ces données sont interprétées à la lumière de la théorie de Cummins (1984) relative aux transferts inter-linguistiques. tr M.O.

■ ■ ■

2.5 Opinions, attitudes, attentes

Nous avons pensé utile de réserver une rubrique aux "opinions, attitudes, attentes" qu'ont les parents, les élèves, les professeurs et les administrateurs scolaires envers les programmes d'immersion. Trente résumés ont été rassemblés dans la présente section.

Cette catégorie de classement réunit des réflexions, des critiques et des réactions issues d'enquêtes, d'entrevues, de sondages ou de questionnaires. Des résumés portent sur la popularité de la formule immersive, la demande croissante, l'image que projettent les programmes d'immersion.

Parfois, des élèves racontent leurs expériences et leurs points de vue relativement à l'enseignement immersif. Ils révèlent leurs perceptions face aux variantes de leur rendement. D'autres fois, ils livrent leurs réflexions sur le choix d'une option pédagogique et sur leurs besoins d'apprentissage.

En ce qui a trait aux parents, il est opportun de connaître leur rôle auprès des enfants en immersion, leurs attentes envers le programme, leurs perceptions des besoins en langue seconde de leur enfant, leurs positions réactionnaires face aux effets de l'éducation par immersion.

Enfin, quelques auteurs se sont penchés sur les opinions des professeurs concernant l'expression écrite et le comportement oral des étudiants. D'autres auteurs ont analysé les caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants, les modèles d'interactions professeur/élèves et les attitudes envers les autres. Des entrevues rendent compte des expériences des professeurs et des principaux défis que pose un programme d'immersion.

2.5 Opinions – attitudes – attentes

115 **AZIZA, B. (1977)**

Le développement de l'expression écrite dans les classes dites de post-immersion du PSBGM. Montréal: Université McGill. 174 p. – Monographie.

Cette monographie a pour but de: 1) faire le bilan des opinions émises sur l'importance relative de l'enseignement de l'expression écrite, sur sa nature et ses composantes. Cet objectif correspond aussi à une pédagogie de l'expression écrite (motivation, étapes et progression, méthodologie, correction, orthographe); 2) inventorier la situation actuelle de l'expression écrite dans les classes post-immersives du PSBGM. Pour ce faire, un questionnaire a été adressé à des professeurs de 14 écoles secondaires; 3) apporter des suggestions pédagogiques pour l'enseignement de l'expression écrite en post-immersion. Cette recherche révèle que l'expression écrite ne bénéficie pas d'un enseignement méthodique; elle est plus ou moins laissée au hasard et elle est conçue comme une émanation miraculeuse des autres activités de la langue. L'auteur fait des recommandations en vue d'une meilleure structuration de la voie post-immersive, d'une meilleure organisation de l'enseignement de l'expression écrite et d'une préparation plus minutieuse de la part des professeurs. M.O.

116 **BESSETTE, E. et G. BIBEAU (1980)**

Un débat fort mal situé: les régimes pédagogiques en langue seconde. *Le Devoir*, Montréal, 20 décembre, p. 1. – Quotidien.

Les auteurs exposent leurs opinions sur l'enseignement immersif, en comparaison avec le régime intensif de français langue seconde. Il semble que leurs préoccupations méthodologiques diffèrent grandement de celles de W. Lambert. Bessette et Bibeau croient que la discussion relative à une politique cohérente d'enseignement des langues secondes doit porter sur le rapport entre le régime pédagogique et le type d'éducation qu'on veut pour nos enfants et sur les effets à moyen et à long terme du régime pédagogique par rapport à ce type d'éducation. En conclusion, ils souhaitent qu'avant de lancer une grande partie du système scolaire du Québec dans un régime immersif, on devrait encourager l'expérimentation de régimes alternatifs et de bien en mesurer les effets principaux. M.O.

117 **BIENVENUE, R. M. (1983)**

What Makes a Parent Consider Immersion?. *CPF National Newsletter*, no 23, Sept., 5 p. – Article de périodique.

The author conducted a study to examine the importance of several social characteristics in terms of their significance for the placement or non-placement of children in French immersion programs. Data indicate that the parent assessment of the success of French immersion programs is an important variable entering into the placement of a child in an immersion program. The findings from this study reveal that, for most parents, decisions are rooted in a set of values and practical concerns regarding elementary education. M.O.

118 BIENVENUE, R. M. (1986)

French Immersion Programs: A Comparison of Immersion and Non-Immersion Parents. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 24, no 4, pp. 806-813. – Article de périodique.

This paper summarizes a study that determined the attitudinal differences between elementary non-immersion parents and their counterparts in the French immersion program in the city of Winnipeg. The method is described in detail. The sample is limited to kindergarten and grade one parents. The research contributed to examine parental views regarding the nature of the program, its teachers, and its location. It includes parental views associated with educational politics and assessments of Core French programs. The author describes the findings, which are reported in terms of percentage distribution. The author concludes that more research needs to be done with a larger and more representative sample. M.O.

Cet article résume une étude qui détermine les différences d'attitudes à Winnipeg entre les parents d'élèves du programme régulier à l'élémentaire et ceux du programme d'immersion en français. L'auteur décrit la méthode en détail, l'échantillonnage comprend les parents des enfants de la maternelle et de la première année. Cette recherche a contribué à examiner les vues parentales sur la nature du programme, les lieux de son application et les professeurs. Elle inclut l'opinion des parents sur la politique d'éducation et l'évaluation des programmes-cadres de français. L'auteur décrit les résultats rapportés en pourcentage de distribution et conclut sur la nécessité de poursuivre plus de recherches avec un échantillonnage plus vaste et plus représentatif. M.O./tr M.D.T.

119 BOUCHER, A. M. (1985)

Les attentes des parents des comités d'école de la région de Montréal quant au rôle et à la place des langues non-maternelles à l'école polyvalente. Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme. 98 p. (Travaux du Centre international de recherche sur le bilinguisme; B-143). – Monographie.

Cette étude vise à découvrir les attentes des parents des comités d'école de trois régions de Montréal quant au rôle et à la place de l'enseignement des langues non maternelles dans les polyvalentes. D'abord, la recherche cerne les paramètres de l'enseignement des langues non maternelles (objectifs, approche méthodologique, clientèle scolaire impliquée et le temps accordé à cet enseignement) au niveau secondaire du système public québécois. Il s'agit des chapitres concernant la présentation du sujet et l'analyse de la situation. L'auteure a aussi voulu mesurer les attentes des parents des comités d'école à l'aide d'un questionnaire. Le Chapitre 3 décrit l'enquête faite auprès des parents et constitue une description numérique des résultats. Le Chapitre 4 porte sur la présentation et l'analyse des résultats, et se divise en quatre parties: méthodes de traitement et d'analyse des données, caractéristiques des répondants, attentes des parents et corrélations. M.O.

120 CAMPBELL, R. N., D. M. TAYLOR and G. R. TUCKER (1973)

Teachers' Views of Immersion-Type Bilingual Programs: A Quebec Example. *Foreign Language Annals*, vol. 7, no 1, pp. 106-110. – Article de périodique.

The authors investigated the opinions of English-speaking and French-speaking teachers about the traditional program of English language instruction with French as

a second language and an innovative program involving French immersion. Both French and English teachers agreed that the traditional program provides English children with a firm base in English-language arts, and with a sensitivity to their own group's cultural heritage. The French-speaking teachers generally viewed the immersion programs favorably, contrarily to the English-speaking teachers. M.O.

121 CANADIAN PARENTS FOR FRENCH (1978)

Third National Conference. *CPF – Canadian Parents for French*, no 8, Dec., pp. 1-2. – Article de périodique.

At the third CPF National Conference, the Secretary of State announced a grant for the current fiscal year and further financial support for the publication of the CPF booklet. The grant will be used for a pilot study by CPF to obtain the reactions of parents to French second language learning, and to assess the results, with particular reference to improving the quality and availability of French courses in Canada. In a panel discussion, four graduates of immersion programs presented positive opinions on their educational experiences. The panel dealt with four issues: general perceptions, the relationship between French and English, course content in secondary schools, and comments on the differences/similarities between school French and social French. In a second discussion, four panelists expressed their concerns for French language instruction and suggested strategies for the 1980's. M.O.

122 CANADIAN PARENTS FOR FRENCH (1983)

About Time for the Question: What Do the Students Think?. *CPF National Newsletter*, no 23, Sept., pp. 1-2. – Article de périodique.

CPF conducted a survey in which 31 immersion students, boys and girls in eight high schools from five different provinces, were quizzed about immersion programs and particularly about the years they had spent learning French. Whether early immersion or late, and regardless of family background, type of community or personal interests, all the students plainly liked their immersion course, and openly recommended it, like all the other basic skills learned in high school. They considered language skills to be a necessary part of preparation for life. The group also talked about job prospects and student exchanges in a French environment. In short, all the students valued the special nature of the extra skills they were acquiring. M.O.

123 CHAUDRON, C. (1977)

Teachers' Priorities in Correcting Learners' Errors in French Immersion Classes. *Working Papers on Bilingualism = Travaux de recherches sur le bilinguisme*, no 12, Jan., pp. 21-44. – Article de périodique.

Analysis of classroom interaction is used in a pilot study of grade 8 and 9 French immersion programs to assess the importance placed by teachers on students' oral behaviors. The methodology is described – tape recordings of three teachers' lessons. The author gives his definition of the conception of "correction" and "error". In this study, errors were identified according to two basic criteria, and then they were classified according to types of errors (phonological, morphological, syntactic, content, discourse, lexical). The results relate to: 1) the frequencies of correction of different error types; 2) the differences in number of errors from Time 1 and Time 2. Teachers'

general awareness of the differences, criteria for correctness of student participation, and the problem of variability in correction for a given type of error are major points discussed. In conclusion, the learning of lesson content is not subordinated to second language acquisition. M.O.

Cette étude pilote porte sur l'analyse de l'interaction en classe, d'un groupe d'élèves d'immersion française, en 8e et 9e années. Il s'agit de mesurer l'importance que les professeurs accordent au comportement oral des élèves. La méthodologie est décrite (enregistrements de trois cours). L'auteur définit sa conception des notions de "correction" et "d'erreur". Dans cette étude, les erreurs ont été identifiées à partir de deux critères de base et classifiées selon des types d'erreurs (phonologique, morphologique, syntaxique, erreur de contenu, erreur de discours, erreur lexicale). Les résultats ont trait: 1) aux fréquences de correction des différents types d'erreurs; 2) aux différences dans le nombre d'erreurs dans les première et deuxième périodes. La perception générale des différences, les critères de correction de la participation des élèves et le problème de la variabilité dans la correction, pour un type d'erreur, sont des facteurs traités dans cette partie. En conclusion, l'acquisition d'une langue seconde ne dépend pas exclusivement de l'apprentissage du contenu d'un cours. tr M.O.

124 CLEGHORN, A. (1981)

Patterns of Teacher Interaction in an Immersion School in Montreal. Montreal: McGill University. 210 p. – Thèse Ph.D.

The interactions of an ethnolinguistically mixed teacher group of an immersion school in Montreal were explored to determine their influence on the integrative objectives of immersion programs. Chapter 1 reviews the sociohistorical background of the language issue in Quebec in order to describe the social climate that prevailed when immersion programs first began and to describe the social context in which this study was carried out. Chapter 2 presents the research questions and the methodology. Projective techniques were used to assess the language use perceptions of 60% of the students. Chapter 3 relates to the patterns and social functions of teacher interaction: sources of role conflict among teachers; teacher interaction in the formal and informal contexts; students' language use perceptions in and out of school. Chapter 4 contains a summary and a discussion of the results. This study brings to light the importance of the interactional context and the organization of bilingual schools in achieving the overall bilingual education goal of improving relations between speakers of different groups. Reference notes. Bibliography. M.O.

125 COMEAU, M., R. H. ARSENAULT, R. EMARD (1980)

Rapport sur les résultats d'une analyse de la perception des besoins relatifs à l'apprentissage du français, langue seconde, chez les élèves non-francophones des écoles secondaires du Québec. Québec: Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Services du secondaire. 23 p. – Rapport.

Ce rapport présente les résultats d'une analyse de la perception de besoins en français langue seconde, conduite auprès de parents et de divers intervenants pédagogiques, pour la mise sur pied d'un programme de français langue seconde pour les étudiants non francophones des écoles secondaires. Divers aspects de la situation actuelle de l'enseignement sont présentés. À partir des modèles de Klein, d'English et de Kaufman, un questionnaire à deux volets a été réalisé. Il détermine les écarts existant entre une situation désirée et une situation actuelle. Chaque partie se divise de la façon suivante:

savoir-parler, savoir-écrire, savoir-lire et savoir-écouter. L'échantillon retenu provient des régions administratives du Québec. Les personnes qui ont répondu aux questionnaires sont des conseillers pédagogiques, cadres administratifs, enseignants, parents, principaux, chefs de groupe. Les résultats indiquent que les informateurs sont insatisfaits de la situation actuelle. L'enseignement devrait favoriser l'autonomie des élèves en le rendant capable de s'adapter facilement aux situations qui nécessitent l'usage du français. L'analyse des résultats a permis de reformuler des objectifs. M.O.

126 **CÔTÉ, C. (1980)**

Les classes d'immersion au Québec: profil des enseignants, de leurs attitudes et de leurs attentes. Montréal: Université de Montréal. 167 p. – Thèse M.A.

Cette recherche porte sur les caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants, le climat sociolinguistique qui prévaut dans les écoles d'immersion, les attitudes des enseignants face au programme et leurs attentes par rapport à la performance des étudiants. Chapitre 1 expose la situation sociopolitique au Canada et au Québec, et décrit l'enseignement du français langue seconde durant la période des années 1960. Chapitre 2 a trait aux caractéristiques personnelles des enseignants dans la salle de classe. Chapitre 3 précise les buts et objectifs de la recherche, l'échantillon (329 professeurs), l'instrument utilisé pour la cueillette des données (questionnaire-enquête), ainsi que le traitement des données. Chapitre 4 rapporte les résultats de l'enquête. Suivent une discussion et des commentaires relatifs aux améliorations à apporter pour une meilleure efficacité des programmes d'immersion. L'analyse des résultats permet de préciser que les enseignants interrogés possèdent des attitudes et des attentes très positives. Par ailleurs, il y aurait des lacunes quant à leur préparation académique. M.O.

127 **DAY, E. M. and S. M. SHAPSON (1983)**

Elementary French Immersion Programs in British Columbia: A Survey of Administrators, Teachers and Parents. Part I – Summary of Findings. Burnaby, BC: Simon Fraser University – BC French Study. 97 p. – Rapport.

The present document is a report on Year 1 of the study, a provincial survey of early and late immersion programs, recently offered in British Columbia. The objectives are: 1) to gather information about those programs and their participants; 2) to gather the opinions and perceptions of administrators, teachers and parents on the early and late immersion programs; 3) to develop suitable instruments for measuring the French language skills of students enrolled in immersion programs. The report contains the principal questionnaire, the teacher questionnaire, and the parent questionnaire. A large section furnishes a summary of the findings for the early immersion program with respect to several major topics. Respondents to this survey were positive about the immersion program, yet they also provided constructive suggestions for improvement. M.O.

128 **DAY, E. M. and S. M. SHAPSON (1983)**

Elementary French Immersion Programs in British Columbia: A Survey of Administrators, Teachers and Parents. Part II – Detailed Findings. Burnaby, BC: Simon Fraser University – BC French Study. 132 p. – Rapport.

The present report constitutes the second part of the provincial survey on elementary French immersion programs in British Columbia. The document contains the detailed findings of the survey. Section 1 presents the results of the "Principal questionnaire" which was completed by all early immersion principals and by almost all the late immersion principals in the province. Section 2 includes the detailed results of the "Teacher questionnaire" which was completed by over 90% of grade 2 and grade 6 early immersion teachers. Section 3 describes the results of the "Parent questionnaire". All the grade 2 parents and almost three-fourths of the grade 6 parents completed and returned this questionnaire. M.O.

129 GENESEE, F. (1978)

Second Language Learning and Language Attitudes. *Travaux de recherches sur le bilinguisme = Working Papers on Bilingualism*, no 16, Oct., pp. 19-42 – Article de périodique.

English-speaking students in French immersion and French regular programs of PSBGM were evaluated for their language attitudes. The immersion class students said that they were more comfortable, more confident and more anxious to speak French outside the classroom than the regular class students. They also judged their competence in French at a higher level than the students in the regular programs. Their motivation to learn French was mainly for entry into the job market. Generally speaking, they were satisfied with the program and would recommend it to others. The fact that the immersion class students were more anxious to speak French has, however, not been proved. M.O.

Une évolution des attitudes linguistiques a été effectuée auprès d'élèves anglophones des classes d'immersion française et des programmes réguliers de français du PSBGM. Les élèves des classes d'immersion sont plus à l'aise, plus confiants et plus désireux de s'exprimer en français hors de la salle de classe que les élèves des classes régulières. Ils ont aussi jugé que leur compétence en français se situait à un niveau supérieur à celui des élèves des classes régulières. Les élèves d'immersion sont motivés à apprendre le français parce qu'il leur facilite l'entrée sur le marché du travail. En somme, ils sont satisfaits du programme et le recommanderaient. Toutefois, le fait que les élèves des classes d'immersion aient recherché davantage les occasions de s'exprimer en français n'a pas été prouvé. tr M.O.

130 GENESEE, F. and N. E. HOLOBOW (1977)

Students' Reactions to Variations in Second Language Competence. Montreal: Instructional Services Department, The Protestant School Board of Greater Montreal. (s.p.). – Document non publié.

This paper investigated whether there were social norms in the second language classroom that related students' perceptions and evaluations of other second language speakers to second language learning. The findings indicated that the immersion and English students shared common perceptions of and reactions to second language speakers and these perceptions and reactions depended upon the speakers' competence in the second language. All students reacted more favorably to the more competent second language speakers. This could be interpreted to reflect a positive attitude towards bilingualism. CPF

131 GIBSON, J. (1984)

Une famille se bilinguise = For My Kids, It's French Without Tears. *Langue et société = Language and Society*, no 12, pp. 8-11. – Article de périodique.

L'auteure exprime son point de vue sur l'enseignement immersif: elle relate l'expérience d'une famille qui choisit ce régime pédagogique pour ses enfants. C'est à la demande même et à l'instigation des parents que les classes immersives ont vu le jour dans le milieu des années 1960. L'essor de ce programme est en grande partie attribuable aux membres de l'Association Canadian Parents for French (CPF). C'est un régime pour parents énergiques en même temps qu'un enrichissement pour la famille. L'article se termine sur quelques-unes des mesures qui s'imposent. Il ne faut consentir à aucun compromis qui saperait le dynamisme du programme. C.B.C.

The author expresses her point of view on immersion classes, relating a family experience of her two children in the program. French immersion classes began at the suggestion and insistence of parents in the mid-1960s. The program continues to grow and spread, due for the most part to the efforts of members of Canadian Parents for French (CPF). Immersion is a regime for energetic parents and it is also an enrichment for the family. The article ends with some issues which must be addressed. We must not allow small compromises which would gradually undermine the program. C.B.C./tr M.L.

132 HODYCH, C. (1986)

Alarm Clocks Shouldn't Determine Immersion Entry. *CPF National Newsletter*, no 33, Mar., pp. 1-2. – Article de périodique.

Discussion of the major factors in the increasing demand for immersion. Anglophone parents see immersion as the most readily accessible and reliable way of achieving fluency in French. Educators and administrators realize that effective second language instruction costs money. The aims of the current study into core French by the Canadian Association of Second Language Teachers are to develop a richer curriculum and to examine means to achieve high levels of student proficiency in French. Authorities must concentrate on planning for a reasonable growth in immersion programs as well as for the continuing development of effective core and extended French programs. M.O.

133 LAMBERT, W. E. and G. R. TUCKER (1979)

Graduates of Early Immersion: Retrospective Views of Grade II Students and Their Parents. In: *L'élève face à l'immersion: actes du congrès = The Pupil in an Immersion Program: Convention Proceedings*, Obadia, A. A. (red.). Ottawa: Canadian Association of Immersion Teachers, pp. 23-33. – Actes de colloque.

In the first part, the authors point out that some experiments have been conducted to find appropriate teachers, materials and modes of instruction. A series of reports contains the results of the early immersion students' testing. These students have been each year observed and tested for their progress in French, in English, in subject matters, for their verbal and non-verbal intelligence, and their attitudes towards English people and the French community. The second part illustrates the feelings of parents and students. In spite of parents' dissatisfaction with the follow-up programs at the secondary school level, there is a clear appreciation for the early immersion (EI)

experience on the part of the students and their parents. On the contrary, the English control (EC) parents are generally disappointed with their children's language programs. In conclusion, a larger proportion of EI than EC students feels that they could become fully bilingual. M.O.

Des expériences ont été menées pour trouver des professeurs, du matériel et des méthodes d'enseignement. Des rapports contiennent les résultats de tests administrés en immersion longue: les progrès en anglais, français et autres matières ont été observés et testés chaque année (compréhension verbale et non verbale, attitudes envers les Anglophones et Francophones). La seconde partie de l'article décrit les sentiments des parents et des élèves. Malgré l'insatisfaction des parents à l'égard du suivi des programmes du secondaire, parents et élèves se disent satisfaits de l'expérience d'immersion longue. Pour ce qui est du contrôle de l'anglais, les parents sont déçus du programme. Il semble y avoir plus d'élèves d'immersion longue que d'anglais contrôlé qui se croient susceptibles de devenir parfaitement bilingues. M.O./tr M.D.T.

134 **MacNAB, G. L. (1979)**

The Effect of French Immersion on the Core (English) Program. In: *L'élève face à l'immersion: actes du congrès = The Pupil in an Immersion Program: Convention Proceedings*, Obadia, A. A. (red.). Ottawa: Canadian Association of Immersion Teachers, pp. 111-133. – Actes de colloque.

Teachers and administrators declared that immersion has "skimmed the cream" from core program classes, and that core classes have lost their leaders. To address this issue, the author refers to data gathered from the Ottawa-Carleton Boards of Education. Here are examined four influential factors: 1) the "ability" of students in the core classes; 2) teachers' opinions of their non-immersion classes: results from a questionnaire indicate that French immersion programs cause a "deterioration" in English schools; 3) the return to core classes of children from immersion: problems that drop-ins face in the core classes are enumerated. There is a need for some sort of transitional program that would help the child dropping out of immersion to catch up and fit into the core class before he actually joins it; 4) teacher morale: the immersion program exacerbates the job insecurity created by declining enrolments. M.O.

Selon les professeurs et administrateurs, l'immersion aurait "écrémé" les classes du programme de base qui ont ainsi perdu leurs chefs. L'auteur aborde cette question en se référant à des données recueillies par les commissions scolaires d'Ottawa-Carleton. Il examine quatre facteurs importants: 1) le "talent" des étudiants des classes de base; 2) l'opinion qu'ont les professeurs de leurs classes traditionnelles: les résultats d'un questionnaire indiquent que les programmes d'immersion en français causent une "détérioration" dans les écoles anglaises; 3) le retour des enfants d'immersion aux classes de base: énumération des problèmes rencontrés par les nouveaux arrivants. Nécessité d'un programme transitionnel pour ceux qui ont abandonné l'immersion et désirent rattraper les retards puis s'intégrer dans la classe régulière; 4) une diminution des inscriptions a causé un sentiment d'insécurité face à l'emploi chez les professeurs. tr M.O.

135 **McEACHERN, W. (1980)**

Parental Decision for French Immersion: A Look at Some Influencing Factors. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 36, no 2, Jan., pp. 238-246. – Article de périodique.

This study sought to investigate the reasons why such a large percentage of parents choose not to enrol their primary aged children in French immersion programs in spite of their obvious successes. In summary, it would seem that parental reluctance is a result of either misinformation or lack of information concerning overall school achievement and personal growth of children educated in such programs. A.A.

Cette étude porte sur les raisons pour lesquelles un grand nombre de parents choisissent de ne pas inscrire leurs enfants d'âge primaire dans les programmes d'immersion en français, malgré le succès remporté par ceux-ci. En bref, il semblerait que les hésitations des parents sont dues à des renseignements erronés ou à un manque de renseignements sur les résultats scolaires et l'épanouissement personnel des enfants obtenus dans ces programmes. R.A.

136 McGILLIVRAY, W. R. (1984)

Are Parents' Expectations of French Immersion Realistic?. *CPF National Newsletter*, no 25, Mar., pp. 1-3. – Article de périodique.

Four basic questions concerning the validity of parents' expectations. It is realistic for parents to expect an effective French second language program in their elementary schools, but they should not be surprised if their expectations are not immediately fulfilled. Concerning the programs, teaching and services in French immersion, parents cannot expect instant equality with well-established English programs. Parents everywhere can realistically expect that their children will be bilingual as a result of an immersion program. Given the political reality in Canada and the bitter anti-French sentiment, it seems that French immersion programs are opposed, partly because of their success which threatens traditional programs and community schools, but mostly because they involve FRENCH immersion. M.O.

137 MIAN, C. (1984)

L'enseignement immersif au secondaire = A "First" for a Toronto High School. *Langue et société = Language and Society*, no 12, pp. 12-16. – Article de périodique.

Titulaire d'une classe d'immersion dans une école secondaire de la banlieue torontoise, l'auteure rend compte de son expérience. Lawrence Park a établi avec soin son programme immersif: cette école avait d'ailleurs déjà un programme de français enrichi. Les principaux défis qu'ont posés la création et l'expansion du programme immersif ont été l'établissement des cours, le financement et la dotation des postes d'enseignants. C'est une entreprise coûteuse. Préoccupation primordiale, l'établissement des horaires est fort complexe. Le problème le plus épineux reste celui de l'évaluation. L'objectif est d'être compétent dans les deux langues officielles à la sortie du secondaire, le bilinguisme servant à la fois l'enrichissement personnel et la cause de l'unité nationale. Lectures sur l'immersion. C.B.C.

As a staff teacher of French immersion program in a Toronto suburb high school, the author tells about her experience. Lawrence Park prepared its immersion "package" quite carefully. Special French programs were not new at Lawrence Park. The main challenges in the creation and the expansion of French immersion were the setting up of courses, the financing and the staffing concern. Immersion is a costly enterprise. Timetabling the total school program was an equally valid concern. The biggest problem is still the testing. The main objective is to be competent to speak both

official languages at the end of high school studies. One can hope that bilingualism will not only enrich their personal lives but allow contribution to national unity. Readings on immersion. C.B.C./tr M.L.

138 **PARKES, M., C. BLAIR, J. H. FRANSHAM, W. M. HAY (1972)**

Perspectives on the Montreal Programs. In: *Bilingual Schooling: Some Experiences in Canada and the United States*, Swain, M. (ed.). Toronto: OISE, pp. 22-27 (Symposium Series; 1). – Ouvrage collectif.

Brief views about the St. Lambert experiment are given by a parent, a teacher, a director of school, and a principal. The Elmgrove experiment, grade 7 immersion is described, and the problems encountered at various levels are discussed: choice of books, psychological problems, teaching the school subjects and/or the language, correction of students' errors. M.O.

139 **SARGENT, J. (1985)**

L'engagement français des élèves de l'immersion n'est pas de la frime. In: *Actes du colloque*. Colloque national sur l'enseignement postsecondaire en langue française à l'extérieur du Québec. Ottawa: Université d'Ottawa, mai 1985, pp. 68-69. – Actes de colloque.

Dans cette présentation, la commentatrice déclare que l'admission des étudiants anglophones des cours d'immersion dans les institutions francophones est nécessaire pour deux raisons: 1) ils permettent d'augmenter les effectifs des étudiants, surtout dans l'Ouest canadien où le nombre d'étudiants de langue française est peu élevé; 2) il est sain que deux langues et deux cultures s'interinfluencent. M.O.

140 **SPAIN, W. H., J. E. NETTEN and A. W. SHEPPARD (1980)**

Background Characteristics, Opinions and Attitudes of Parents Electing an Early French Immersion Programme for Their Children. St. John's; Stephenville: Institute for Educational Research and Development, Memorial University of Newfoundland and Port-au-Port Roman Catholic School Board. 63 p. – Monographie.

This report has a three-fold objectives: 1) to investigate selected background characteristics of the parents and home; 2) to conduct a survey of parental opinion respecting various aspects of French immersion education and biculturalism; 3) to measure parental attitudes with respect to biculturalism. The aim of the research is to discover if differences and similarities on these factors could be found between the group of parents who elected to place their children in a French immersion program, and the group electing to place their children in a regular English program. Part 1 of the report presents the research questions: description of the variables; opinions of the two parent groups have been compared with respect to several general aspects of the program; the scores obtained by the two groups of parents on five adapted attitude scales have been compared. The setting and study limitations are defined. Part 2 is a review of the literature. Part 3 relates to the procedures: interviews, parental orientation and instrumentation. Part 4 describes the analysis: French proficiency, background factors, opinionaire, bicultural attitudes, factor analysis. In Part 4, the authors discuss the results and give some conclusions and implications of the study. Bibliography, tables of scores and figures. M.O.

141 STARETS, M. (1986)

Les attitudes des parents acadiens à l'égard du français et de l'anglais. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 42, no 4, mars, pp. 792-805. – Article de périodique.

Dans l'apprentissage d'une langue seconde ou maternelle, les attitudes des parents influenceraient celles des enfants, conditionnant ainsi leur motivation. Résumé d'une enquête comparative sur les attitudes de deux groupes de parents avec enfants en début et en fin de scolarité. Première partie: questionnaire divisé en quatre parties avec analyse. Seconde partie: résumé des résultats de l'enquête, soit quatre types d'attitudes: attitudes envers les deux cultures; attitudes affectives et matérielles envers les deux langues; attitudes envers l'enseignement en français – l'immersion – et en anglais; attitudes envers l'enseignement du français et de l'anglais à l'école acadienne. Conclusion générale sur les attitudes instrumentales des parents. C.B.C.

In the learning of a language (first or second), the attitudes of parents as a factor capable of conditioning the motivation of children is seriously considered. Summary of a comparative survey on the attitudes of two groups of parents with children at the beginning and at the end of their schooling. First part: questionnaire divided in four parts with analysis. Second part: summary of the survey results, relating to four different types of attitudes: attitudes towards the two cultures; emotional and material attitudes towards the two languages; attitudes towards teaching in French and in English, and towards teaching of French and English at the Acadian school. General conclusion on the instrumental attitudes of parents. C.B.C./tr M.L.

142 WESCHE, M. B., M. SWAIN and J. MACHIN (s.d.)

French Immersion Kindergarten Program in the Capital Area Schools: Analysis of Interviews With Parents and Pupils. Toronto: Bilingual Education Project, OISE. 27 p. – Monographie.

Parents of kindergarteners who were in the immersion classes at nine Ottawa and Carleton schools and parents whose children attended English-language kindergarten in the same schools were personally interviewed about their attitudes towards the immersion program and towards the learning of French in Canada. A short interview was also held with their children. In the first part, the study includes: population characteristics, educational background, occupation, native language background, knowledge of French. The second part of the study relates to the parental and pupil questionnaires. In conclusion, the immersion parents show greater enthusiasm for government bilingual policy than the other group, and see functional French-English bilingualism as an important goal for their children, while the English kindergarten parents do not attribute such importance to their children's learning of French. Suggestions for future surveys. M.O.

143 WHALE, D. (1986)

A Thousand Horror Stories: The Fight for Survival. *CPF National Newsletter*, no 33, Mar., pp. 3-4. – Article de périodique.

This article summarizes the frustration of parents in their attempts to have their Boards of Education initiate French immersion programs. Vociferous opponents of French immersion and Core French have, over the years, provided a thousand horror stories

(involving, for example, public protest meetings) and have made many incorrect assumptions. The author explains that some Boards of Education which offer French immersion, severely limit enrolment in a variety of ways. M.O.

144 WIGHTMAN, M. (1980)

The French Immersion Students in Europe: An Informal Report of the Experiences of Several Young Canadians. Ottawa: Ottawa Board of Education. 17 p. (Research Report 80-08). – Rapport.

This informal report presents observations about the experiences of Canadian children who have attended schools in a foreign language. The primary intent of this paper is to look at the adaptation involved in moving from a school in English Canada to a French school in Europe. Collecting information, several interviews with parents and teachers, and a review of related literature indicated that these students experienced a short period of language inadequacy and then made steady gains to reach a fairly high level of competency in French by the end of a year. The phenomenon of the Ucurve in adaptation patterns did not seem to apply to the immersion students as observations showed that the Canadian children had a sizeable capacity to adapt and learn. M.O.

■ ■ ■

2.6 Mesures et évaluation

Ont été répertoriés sous cette rubrique 15 ouvrages de référence qui se rapportent aux multiples aspects de la mesure et de l'évaluation. Certains résumés ont trait à l'élaboration, la description et l'utilisation de tests diagnostiques; à l'applicabilité de modèles d'apprentissage de la langue seconde; aux données empiriques et aux procédures statistiques; aux divers outils de mesure; aux mesures correctives et stratégies de recherche pour évaluer le progrès des élèves; aux processus et stratégies d'évaluation; à la méthodologie; à la recherche sur l'évaluation des compétences; aux problèmes reliés à l'évaluation.

2.6 Mesures et évaluation

145 BELLEY, L. et J. GLEASON (1979)

Exercices correctifs d'élocution en immersion primaire: un domaine qui reste à exploiter! In: *L'élève face à l'immersion: actes du congrès = The Pupil in an Immersion Program: Convention Proceedings*, Obadia, A. A. (réd.). Ottawa: Association canadienne des professeurs d'immersion, pp. 39-50. – Actes de colloque.

À partir d'un diaporama "Nos enfants d'immersion s'expriment en français", les auteures font part du problème de l'emploi constant de structures fautives dans le langage courant des élèves en immersion française. Un projet a été initié dans le but: de sensibiliser les professeurs de 1ère, 2e et 3e années au problème de structures fautives; et d'entreprendre des mesures correctives pour améliorer le développement linguistique des élèves en immersion. Explication des phases du projet: 1) relevé de 15 structures

fautives utilisées par les élèves; 2) construction d'un test afin de vérifier si les enfants réussissent à se corriger; 3) sélection des élèves et classement selon leur rendement scolaire; 4) application du test; 5) résultats statistiques; 6) constatations. Conclusion: il faut accorder une plus grande importance à l'élocution des élèves en immersion, puisqu'il y a moyen de corriger ces structures fautives qui reviennent constamment. M.O.

Basing their comments upon a film "Our Immersion Children Talk in French", the authors talk about the problem of the constant use of incorrect structures in the standard language of French immersion students. A project has been set up for the purpose of: making 1st, 2nd and 3rd year teachers aware of the problem of incorrect structures; and introducing corrective measures to improve the linguistic development of immersion students. Explanations on the different phases of the project: 1) list of 15 incorrect structures used by the students; 2) formulation of a test in order to check if the children are able to correct oneselves; 3) selection of the students and classification according to their academic performance; 4) application of the test; 5) statistical results; 6) observations. Conclusion: the immersion students' speech production will have to be given more attention to, since there is a way to correct those faulty structures which come up continuously. M.O./tr M.L.

146 CAPCO, C. S. and G. R. TUCKER (1971)

Word Association Data and the Assessment of Bilingual Education Programs. *Tesol Quaterly*, no 5, pp. 335-342. – Article de périodique.

A variation of the standard word association technique was used to assess the relative language skills of a group of first grade children schooled bilingually and compared with their monolingually instructed counterparts. The results showed that both language of instruction and language of testing affected the percentage of different responses, and blanks. The Ss generally performed better in their native language than in their second language. M.O.

147 COLLETTA, S. P., R. CLÉMENT and H. P. EDWARDS (1983)

Community and Parental Influence: Effects on Student Motivation and French Second Language Proficiency. Quebec: Centre international de recherche sur le bilinguisme. 205 p. (Travaux du Centre international de recherche sur le bilinguisme; B-128). – Monographie.

This study was conducted to examine the appropriateness of Gardner's Model of the second language learning process as well as the utility of expanding his model to include variables (such as parental influence, socioeconomic status and self-confidence with French) using LISREL IV, a statistical procedure relevant to linear models. Data were obtained from Anglophone students enrolled in a French immersion program in Ottawa, and from their parents. The study reviews the second language learning literature with respect to cognitive, affective and societal factors; examines the current model of second language learning process and proposes a revision of this model. The significant causal relationships observed included: 1) language aptitude and linguistic outcomes; 2) motivation and non-linguistic outcomes; 3) student attitudes and motivation; 4) active parental influence and student self-confidence with French; 5) SES and active parental influence. Chapters contain the general methodology for collecting the data, results and discussion, conclusions, references and tables. M.O.

148 CONNORS, K. et M. B. TOKER (1984)

Analyses quantitatives et qualitatives des tests cloze: syntaxe et sémantique. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 40, no 2, janv., pp. 245-263. – Article de périodique.

Cet article traite de l'utilisation des tests "cloze" comme mesure de la compétence en langue seconde et des données linguistiques qu'ils peuvent fournir. Trois groupes d'élèves, au secondaire et au CEGEP (deux groupes d'Anglophones qui ont fait "l'immersion française" et un groupe-témoin francophone), ont passé le test cloze. L'article traite en détail des résultats de cette épreuve et de deux types d'analyses appliquées à ces résultats. Nous insistons sur les limites diagnostiques de ce test. Cette attitude va à l'encontre de l'hypothèse courante selon laquelle le cloze peut servir de mesure de la compétence globale en langue seconde. En dépit de ces restrictions, nos analyses linguistiques et statistiques montrent des différences quantitatives et qualitatives entre la performance des Anglophones qui ont fait l'immersion et celle du groupe-témoin francophone. R.A.

This article discusses the use of cloze tests as a measure of competence in a second language and the linguistic information which can be derived from them. Three groups of High School and CEGEP students (two groups of Anglophone "post-immersion" students and a French control group) submitted to a cloze test. Its results, and two kinds of analyses of these results, are discussed in detail. Special emphasis is placed on the diagnostic limitations of the cloze, given the recent optimism in the second language testing literature about the possibility of using cloze tests as measure of overall competence in a second language. The linguistic and statistical analyses performed in this case, however, do show quantitative and qualitative differences between the performance of Anglophone immersion and French control groups. A.A.

149 GENESEE, F. (1978)

Individual Differences in Second-Language Learning. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 34, no 3, pp. 490-504. – Article de périodique.

Four research strategies which can be used to evaluate an individual's progress in second-language learning are described. They are: the sub-group method (assessment of groups of students with a wide range of characteristics instead of just average students); the regression or correlation method (assessment of individuals within the group); the case study method (focuses directly on an individual and permits a more intense study); and the ethnography method (the study of language usage patterns – who says what to whom and in what language – by systematically documenting what happens in the classroom). Two studies, done in Montreal, using the regression method to assess both immersion and traditional programs are described. Results indicate positive attitudes, motivation and use of French outside the school are very important. Different methods suit different students. CPF

Cet article décrit quatre stratégies de recherche utilisées pour mesurer le progrès d'un individu qui apprend une langue seconde: la méthode de sous-groupe (évaluation d'un groupe d'élèves possédant des caractéristiques particulières plutôt que des élèves moyens); la méthode de régression ou de corrélation (évaluation des individus à l'intérieur d'un groupe); l'étude de cas (analyse approfondie d'un individu); la méthode ethnographique (étude des modèles d'usage de la langue qui consiste à noter systématiquement tout ce qui se passe dans la salle de classe). L'article décrit deux

études, faites à Montréal, qui utilisent la méthode de régression pour évaluer les programmes immersifs et les programmes traditionnels. Les résultats démontrent que les attitudes positives, la motivation et l'utilisation du français en dehors de l'école sont des facteurs très importants. En conclusion, plusieurs méthodes conviennent à d'autres élèves. CPF/tr M.O.

150 LAPKIN, S. (1984)

How Well Do Immersion Students Speak and Write French?. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 40, no 4, May, pp. 575-585. – Article de périodique.

Until recently, the assessment of French language skills of students in immersion programs was largely confined to examining the areas of listening and reading comprehension in the second language. The focus of such research activity has now shifted to the productive skills of speaking and writing. This article documents the evolution of test development for immersion programs, with specific reference to communicative language test materials. A.A.

Pendant longtemps, l'évaluation de la compétence en français des élèves d'immersion se limitait à mesurer leur compréhension à l'oral et à l'écrit. Maintenant, la plupart des recherches se concentrent sur l'évaluation de la production à l'oral et à l'écrit des élèves. Cet article traite du changement dans l'élaboration des tests développés pour les programmes d'immersion en se référant tout particulièrement aux tests évaluant la compétence en communication. R.A.

151 LAPKIN, S. (1985)

Some Procedures for Testing French Speaking Skills in Immersion Classrooms. *Les Nouvelles de l'ACPI = The CAIT News*, vol. 8, no 3, Mar., pp. 10-14. – Article de périodique.

In this paper, parts of the grade 6 unit is used to exemplify some approaches to evaluating French speaking skills. In order to describe the nature of the students' language proficiency, a theoretical framework of communicative competence developed by Canale and Swain was used as a starting point. The four major components of communicative competence are: grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence, and strategic competence. The evaluation unit deals with the theme of summer camp "Bienvenue au camp de la Gélinotte". The paper describes the objectives of the camp and exposes two of the oral procedures: pronunciation and fluency. M.O.

Prenant comme exemple une partie de l'unité de sixième année, cet article présente certaines approches d'évaluation des habiletés orales en français. Un cadre théorique de la compétence communicative développé par Canale et Swain a été utilisé comme point de départ pour décrire la nature de la compétence langagière des étudiants. Les quatre principales composantes de la compétence communicative sont: la compétence grammaticale, sociolinguistique, discursive et stratégique. L'unité d'évaluation traite du thème du camp d'été, "Bienvenue au camp de la Gélinotte". L'article décrit les objectifs du camp et expose deux des procédés d'évaluation de l'oral: la prononciation et l'aisance linguistique. M.O./tr M.D.T.

152 LAPKIN, S., H. IJAZ, J. KAMIN and V. ARGUE (1984)

Annotated List of French Tests. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 41, no 1, Oct., pp. 93-109. – Article de périodique.

This list includes about 22 annotated references of tests that were designed for three target populations: French immersion, core French, and French mother tongue. The criteria for the tests' inclusion were defined: the tests must be readily available, and they must be suitable for elementary or secondary level students. A test index is also available at the end of the list. M.O.

Cette liste inclut environ 22 références annotées de tests, conçus pour trois clientèles-cibles: immersion française, français de base et français langue maternelle. Les critères de sélection ont été définis: les tests doivent être réalisables en peu de temps et ils doivent convenir à des élèves de niveau élémentaire ou secondaire. Un index de tests est disponible à la fin de cette liste. tr M.O.

153 MAURICE, L. J. and R. R. ROY (1976)

A Measurement of Bilinguality Achieved in Immersion Programs. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 32, no 5, pp. 575-581. – Article de périodique.

This paper proposes Hunt's Terminable-Unit (T-Unit) as a meaningful yardstick for measuring bilingualism and reports on an application of this unit of measurement. Findings based on the measurement of the number of T-Units (a simple or complex sentence), the number of words produced, and the mean T-Unit length are reported. The measurements were made in French and English and in spoken and written language. The study was carried out in 1974-1975 at École Sacré-Coeur, a K-6 school in the Winnipeg school division. The concept of the T-Unit affords a measurement of linguistic maturity. The high correlation that was observed between the degree of maturity found in both languages suggests the hypothesis that an individual who has reached a certain level of thought in one language will easily transfer that ability to languages he is acquiring. In this study Hunt's T-Unit has served to demonstrate an unsuspected balance of bilinguality in the subjects studied. CPF

Cet article présente l'unité-T de Hunt (T-Unit) comme mesure significative du bilinguisme et rend compte d'une application de cette unité de mesure. Les auteurs rapportent les résultats basés sur l'évaluation du nombre d'unités-T (dans une phrase simple ou complexe); du nombre de mots produits; et de la longueur d'unités-T significatives. Les mesures ont été faites en français et en anglais, langues parlées et écrites. L'étude a été réalisée en 1974-1975 à l'École Sacré-Coeur, une école primaire (M-6) du district de Winnipeg. Le concept de l'unité-T permet de mesurer la maturité linguistique. Une corrélation élevée a été observée entre les degrés de maturité des deux langues, et suggère l'hypothèse selon laquelle un individu ayant atteint un certain niveau de pensée dans une langue, transférera cette habileté dans les langues qu'il est en train d'apprendre. En conclusion, l'unité-T de Hunt a servi à démontrer l'existence d'une bilingualité équilibrée chez les sujets étudiés. CPF/tr M.O.

154 MOLLICA, A. (1982)

Dialogue avec... = A Dialogue With... *Dialogue = Dialogue*, vol. 1, No 2, pp. 1-4. – Article de périodique.

Il s'agit d'une entrevue avec trois collègues, ayant pour but d'exposer en détail les étapes constituant le processus d'évaluation des programmes utilisé au Québec. Un tableau illustrant les moyens utilisés par le ministère de l'Éducation pour l'élaboration des programmes d'études est inclus dans l'article. L'entrevue exploite des aspects tels que les raisons de l'élaboration d'un système d'évaluation de tels programmes, les étapes à franchir avant que ces programmes soient appliqués en classe, le modèle d'évaluation des programmes d'études utilisé au Québec, le rôle des organismes scolaires et l'expérimentation de ce système. M.O.

The objective of the interview found in this number is to explain in detail the various procedures of the program evaluation used in Quebec. A chart showing the means used by the Ministry of Education for program evaluation is included in the article. The interview deals with aspects such as the reasons for the elaboration of a program evaluation system, the steps that must be taken before these programs are implemented in the classroom, the evaluation model for Quebec programs, the role of school organisms, and the experimentation of this system. M.O./tr E.P.

155 NAIMAN, N. (1974)

Imitation, Comprehension and Production of Certain Syntactic Forms by Children Acquiring a Second Language. Toronto: University of Toronto. 195 p. – Thèse Ph.D.

The present study examines the utility of elicited imitation as a tool for measuring second language apprenticeship and, by doing so, touches upon the relationship of imitation to both comprehension and production. The study used 112 randomly chosen English-speaking grade 1 and 2 French immersion students. The subjects were asked to imitate, comprehend and produce selected syntactic structures. Translation from the second to first language and picture identification were used to measure comprehension, as were translation from first to second language and spontaneous production tasks for production. The study concludes that the imitation performance is a good indicator of second language learning, unaffected by both the subjects' IQ and memory span, and also serves to show systematic errors. A.A./K.A.

156 REDLINGER, W. E. (1977)

A Language Background Questionnaire for the Bilingual Child. (s.l.) (s.p.). – Test-Questionnaire.

This paper presents a "Language background questionnaire" designed for use in gathering information on the home linguistic environment of bilingual children. Scoring is arranged for easy adaptation to computer programs. A reliability check found the method of self-report used in the questionnaire to be 75% reliable. The questionnaire is suitable for use by researchers and educators in studying and evaluating language development in bilingual children. CPF

157 SWAIN, M. (1976)

Evaluation of Bilingual Education Programs: Problems and Some Solutions. Paper Presented at the Conference of the Comparative and International Education Society, Toronto, Febr. 1976, 20 p. – Document non publié.

This paper is an evaluation of bilingual education programs. In discussing the problems of evaluating bilingual education programs, Swain has considered some related aspects: the research design, the students tested, the nature of the tests, the methods of analysis and the interpretation of findings. Some solutions are proposed. In conclusion, it would appear that these problems can be overcome by supplementing the psychometric data with observational data from informed observers, case studies of individual students, and specific information about program structure, program process and program content. M.O.

158 SWAIN, M., S. LAPKIN et H. C. BARIK (1977)

Le test de closure: mesure de rendement des jeunes élèves en langue seconde. In: *Cap-Rouge: Colloque sur l'enseignement de l'anglais ou du français langue seconde: sommaire des débats*, Ottawa: Conseil des Ministres de l'Éducation, pp. 65-67. – Actes de colloque.

L'article présente des données empiriques sur l'utilisation du test de closure comme mesure de rendement en langue seconde. Il s'agit d'un projet ayant comme objectif l'évaluation de programmes novateurs d'éducation bilingue en Ontario, dont celui d'immersion en français, offert de la 1ère à la 5^{e} année du niveau primaire, dans les écoles d'Ottawa/Carleton. Les élèves ont été soumis à un test de rendement et à un test de closure. Selon les résultats obtenus, le test de closure constitue un moyen valable et fiable de mesurer le rendement en langue seconde. C'est de plus un test facile à préparer, à administrer et à corriger. M.O.

159 TOUROND, M. (1982)

French Diagnostic Reading Tests for Early French Immersion Primary Classes, Grades 1, 2 and 3: Guide = Tests diagnostiques de lecture pour les classes d'immersion au primaire, première, deuxième et troisième années. Toronto: OISE. 57 p. – Guide.

The "Tests diagnostiques de lecture" are designed to indicate strengths and weaknesses in silent reading performance in French for early French immersion pupils in Canada and to integrate this information into the reteaching process. The tests may facilitate the appropriate use of remedial resources in diagnosing strengths and weaknesses in a class or at a particular grade level. Instruction time in French for these classes has been: grade 1, 80 to 100 percent; grade 2, 70 to 100 percent; and grade 3, 50 to 80 percent. For grade 1, the following subtests are presented: word recognition, word meaning, and sentence and short story comprehension. For grade 2, subtests are: word blending and grapheme discrimination, word meaning, sentence completion, and story comprehension. And grade 3 subtests are sentence comprehension and story comprehension. Percentiles are provided for the subtests, and charts for the analysis of errors enable the teacher to locate objectives for corrective teaching. Advice is presented to teachers regarding the interpretation of test results, along with specific directions on how to use analysis of errors charts. Attention is also directed to: test development, test design, pretesting, content and concurrent validity, sample standardization procedures, difficulty of test items, discrimination of test items, and test reliability. ERIC/M.O.

Les "Tests diagnostiques de lecture" visent à déceler les points forts et les points faibles des élèves en immersion longue, lors d'épreuves de lecture silencieuse en français. Ils permettent d'utiliser des moyens correctifs à la suite de l'identification des points forts et faibles dans une classe ou à un niveau particulier. Le temps accordé à l'instruction

en français est: 80-100% en 1ère année; 70-100% en 2e année; 50-80% en 3e année. Les tests en 1ère année sont: reconnaissance de mots, signification de mots et de phrases, compréhension d'une nouvelle. En 2e année: association de mots et différenciation de graphèmes, signification de mots, phrases à compléter, compréhension d'histoires. En 3e année: compréhension de phrases et d'histoires. Les résultats sont comptabilisés en rangs centiles et les graphiques représentent l'analyse des erreurs. Ceci permet au professeur de redéfinir des objectifs en vue d'un enseignement correctif. Le guide fournit des conseils aux professeurs, concernant l'interprétation des résultats, et des indications sur l'utilisation des graphiques d'analyse des erreurs. Une attention est aussi portée sur: conception et présentation d'un test, pré-test, validité, normalisation de l'échantillon, difficulté et différenciation des questions, fiabilité du test. ERIC/tr M.O.

■ ■ ■

2.7 Évaluation des performances orales et écrites

2.7.1 *Rendement scolaire – compétences*

Cette catégorie générale rassemble 51 documents qui se divisent en deux sous-catégories. Dans la section 2.2, nous avions colligé des résumés portant sur la comparaison et l'évaluation générale des différentes formules immersives. Plus spécifique, la section 7.1 regroupe 37 résumés et porte sur: 1) Les notions de rendement scolaire en milieu naturel et scolaire; 2) Les notions de compétences linguistiques et communicatives en langue maternelle et en langue seconde (par exemple, les aptitudes en lecture). Nous avons regroupé des analyses comparatives, des études de continuité, des études d'évaluation partielle, des analyses longitudinales et des recherches expérimentales. Ces efforts d'évaluation servent à investiguer et à comparer les aptitudes et les attitudes linguistiques des élèves inscrits dans différents types de programmes d'immersion. Quelques résumés concernent les effets de certaines variables (par exemple, le statut socioéconomique) sur le rendement scolaire des élèves. Notons que les études portant sur les habiletés en langue seconde sont nombreuses. Ce domaine a été approfondi par maints spécialistes.

2.7 Évaluation des performances orales et écrites

2.7.1 *Rendement scolaire – Compétences*

160 ADIV, E. (1979)

A Comparison of Early Immersion and Classes d'Accueil Programs at the Kindergarten Level. Montreal: Protestant School Board of Greater Montreal. 28 p. – Document non publié.

The present study is a comparative evaluation of the linguistic proficiency of students enrolled in a French immersion kindergarten program and those in welcoming classes of the same grade level. In 1979, three types of French language tests were administrated at the Protestant School Board of Greater Montreal (PSBGM). Four groups of kindergarten students participated in the evaluation. The analysis includes all the testing procedure. The results are summarized in diagrams and followed by a

discussion. The study shows that the immersion students' ability to comprehend exceeds their ability to speak in French. Furthermore, it reveals no significant differences among the four groups. M.O.

161 **ADIV, E. (1985)**

An Analysis of Oral Discourse in Two Types of French Immersion Programs. *Les Nouvelles de l'ACPI = The CAIT News*, vol. 8, no 3, Nov., pp. 22-23. – Article de périodique.

This study examines the oral proficiency of early and late immersion students, by using a complex indices of linguistic competence while, at the same time, investigating some discourse oriented features such as pauses and repetitions. Here is a description of the subjects (three groups of students), test materials (picture-based test), and procedures. The method of analysis of the data includes ten measures of evaluation. Six of these measures are quantitative and qualitative indices of syntactic development. Follow a summary of the results and a brief discussion. The findings of this study reveal several interesting patterns of oral language development in immersion classrooms. M.O.

Cette étude examine la performance orale d'étudiants en immersion longue et en immersion tardive, à l'aide d'indices complexes de la compétence linguistique qui examine en même temps certaines particularités du discours comme les pauses et les répétitions. L'étude comprend une description des sujets (trois groupes d'étudiants), du matériel de tests (basés sur des illustrations) et des façons de procéder. La méthode d'analyse des données inclut dix mesures d'évaluation dont six sont des indices qualitatifs et quantitatifs du développement syntaxique. Suivent un résumé des résultats et une brève discussion. Les résultats de recherche révèlent plusieurs modèles intéressants de développement de la langue orale dans les classes d'immersion. tr M.O.

162 **ADIV, E. and C. MORCOS (1979)**

A Comparison of Three Alternative French Immersion Programs at the Grade 9 Level. Montreal: Protestant School Board of Greater Montreal. 27 p. – Document non publié.

The task of this research is to assess the linguistic proficiency in French of grade 9 students enrolled in three different French immersion programs: early immersion, grade 7 immersion and grade 7-8 immersion. The skills were evaluated by means of a series of tests. The programs of each immersion group are drawn in schematic diagrams. The study contains a detailed description of the sample and the types of tests administrated in 1979. The last part includes a summary and a discussion. Results of the analysis revealed that there were statistically significant differences among the groups. Findings that emerged from the evaluations indicated that the follow-up programs may be insufficient to hold the level of linguistic proficiency which students had demonstrated in French immediately after participating in an immersion program. It has also been proposed that follow-up programs be examined with a view to augment their effectiveness. M.O.

163 **BARIK, H. C. and M. SWAIN (1973)**

Evaluation of an Experimental Program in Bilingual Education. 18th Annual Conference on Linguistics, Arequipa (Peru), 13 p. – Document non publié.

In this paper, two basic questions are investigated: 1) whether the French immersion program is actually "working"; 2) whether instruction given in the French language has any harmful effects. A battery of tests was administrated to French immersion kindergarteners and to comparison group of children enrolled in the regular English kindergarten classes in the Ottawa region's schools. Tests were also administrated to all children enrolled in French immersion grade 1 classes and to a comparison group of all children enrolled in the regular English classes: IQ test, Metropolitan Readiness test, Stanford Early School Achievement test, French comprehension test, "tests de rendement en français et en mathématiques". In conclusion, though French immersion seems to work, generalization of this innovative method must be avoided from the results of the evaluation. M.O.

164 **BRUCK, M., W. E. LAMBERT and G. R. TUCKER (1976)**

Alternative Forms of Immersion for Second Language Teaching. *Working Papers on Bilingualism = Travaux de recherches sur le bilinguisme*, no 10, June, pp. 22-73. – Article de périodique.

In this study, two forms of immersion are compared: early and late. An analysis of the comparative abilities of the two groups leads us to the general conclusions that there were differences in second language proficiency between early and late immersion students. The data indicate that the students who have followed the early immersion program, have in general achieved a level of French proficiency which exceeds that reached by students who take the later, one-year program. The authors mention that it would be misleading to conclude on the basis of the data that the later immersion program does not constitute a viable alternative for many parents. Many unanswered questions remain. M.O.

Les auteurs comparent deux variantes de l'immersion: précoce et tardive. Une analyse des habiletés comparées des deux groupes nous amène à conclure qu'il y a des différences dans le rendement en langue seconde entre les élèves d'immersion précoce et ceux d'immersion tardive. Les données révèlent que les élèves qui ont suivi le programme d'immersion précoce ont atteint en général un niveau de rendement en français qui dépasse celui atteint par les élèves qui ont suivi le programme d'un an. À la suite de ces données, les auteurs ajoutent qu'il serait trompeur de conclure que le programme d'immersion tardive ne constitue pas une option viable pour les parents. Plusieurs questions restent sans réponses. tr M.O.

165 **CAREY, S. T. and J. CUMMINS (1984)**

Communication Skills in Immersion Programs. *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 30, no 4, Dec., pp. 270-283. – Article de périodique.

Cognitive, behavior, achievement and English/French-speaking skills were correlated with rating of oral French ability for third-grade Francophone and Anglophone immersion students. Teacher ratings correlated with achievement and cooperativeness, but independent ratings didn't. Objective evaluation procedures should be developed to minimize the influence of such evaluations on students' attitudes. ERIC

166 CHUN, J. (1979)

The Importance of the Language-Learning Situation: Is "Immersion" the Same as the "Sink or Swim" Method?. *Working Papers on Bilingualism = Travaux de recherches sur le bilinguisme*, no 18, June, pp. 131-161. – Article de périodique.

This paper examines the performance of a group of English-speaking children in a naturalistic setting (France), a group of children learning French in an immersion setting (San Francisco), and a group of French native speakers attending French schools in and around Paris. The aim is to compare: 1) the speech produced by the native and non-native groups; 2) the speech of the two non-native groups, who are learning their second language in two different environments. The study describes the methodology and procedure (storytelling test). In conclusion, the groups do not all perform similarly on all of the measures (verbs/utterance, words/utterance, errors/utterance, native speaker ratings). The "immersion" situation and the "sink or swim" situation in which the naturalistic group finds itself seem to have different advantages: 1) the immersion situation may lead to increased proficiency in terms of accuracy (error/utterance, grammar rating); 2) the naturalistic learning situation favours acquisition of a more native-like pronunciation and a good vocabulary in a short period of time. M.O.

Étude de la performance d'un groupe d'enfants anglophones dans un environnement naturel (France), d'un groupe d'enfants apprenant le français dans un contexte d'immersion (San Francisco), et d'un groupe de langue maternelle française, fréquentant des écoles françaises à Paris et en banlieue. Le but est de comparer: 1) le parler des groupes natif et non natif; 2) le parler des deux groupes non natifs qui apprennent leur langue seconde dans deux environnements différents. L'étude décrit la méthodologie et la procédure (test du récit). En conclusion, les groupes ne réussissent pas tous de la même façon aux mesures d'évaluation (production de verbes, de mots, d'erreurs; évaluation du locuteur natif). Les situations d'apprentissage en "immersion" et en "sink or swim" recèlent des avantages différents: 1) la première situation peut mener à un rendement accru sur le plan de l'exactitude du discours (production d'erreurs, évaluation de la grammaire); 2) la deuxième situation d'apprentissage permet l'acquisition d'une prononciation, se rapprochant plus de celle d'un locuteur natif, et d'un bon vocabulaire dans une courte période de temps. tr M.O.

167 CONNORS, K., N. MÉNARD and R. SINGH (1978)

Testing Linguistic and Functional Competence in Immersion Programs. In: *Aspects of Bilingualism*, Paradis, M. (ed.). Columbia, SC: Hornbeam Press Inc., pp. 65-75. – Ouvrage collectif.

The authors conducted an immersion evaluation study in the West Island district of Montreal. The children tested were from grade 6, 7 and 9 levels. The evaluation consisted of a series of typed classroom observations of student interaction, tests, and analyses such as: interviews, written French syntactic tests, French vocabulary tests, foreign language aptitude tests, a sociolinguistic questionnaire, tests of skills in French, written English skills tests, tests of mathematical skills. The results show that immersion pupils learn significantly more French than their Anglophone peers outside immersion classes. There is a statistically significant difference between the Anglophones in immersion and their Francophone controls, even in the structured syntactic and lexical tests. An increase of exposure must be accompanied by situational and stylistic variety in order to lead to anything like native linguistic and sociolinguistic behaviors. M.O.

168 CUMMINS, J. (1981)

Effects of Kindergarten Experience on Academic Progress in French Immersion Programs. *Review and Evaluation Bulletins*, vol. 2, no 6, 57 p. – Article de périodique.

The purpose of the study is limited to an examination of the specific effects of different kindergarten options on subsequent academic achievement in French immersion programs. The primary issue is to determine if there is any academic advantage to full-day bilingual kindergarten, involving a half-day of English and a half-day of French, compared to half-day French or half-day English kindergarten. The research consists of an analysis of existing data in the context of French immersion programs. The author also investigates some kindergarten options for ethnic minority children prior to French immersion. Tables and references are included. M.O.

169 CZIKO, G. A. (1975)

The Effects of Different French Immersion Programs on the Language and Academic Skills of Children From Various Socio-Economic Backgrounds. Montreal: McGill University. 81 p. – Thèse M.A.

In this study, a comparison was made of two different types of French immersion programs: the early immersion and the late immersion programs. Variables such as the academic achievement, language skills, and intelligence were measured on English-speaking children. The effects of social class on success within both French immersion and conventional English programs were also evaluated. The study includes the method, the statistical procedures and the results. The results indicate that children in an immersion program had attained an impressive mastery of the French language without detrimental effects to their native language development, their academic skills, or their measured intelligence. In addition, children of working class background performed as well as their middle class peers. M.O.

170 DAY, E. M. and S. M. SHAPSON (1985)

Assessing Oral Communicative Skills in Immersion Programs. *Les Nouvelles de l'ACPI = The CAIT News*, vol. 8, no 3, Mar., pp. 15-17. – Article de périodique.

The authors first describe the British Columbia grade 3 French-speaking test, which measures the students' speaking skills through a story-retelling and a group discussion task. The components of the test are enumerated. The story-retelling task is rated globally on the following dimensions using four-point scales. In the second part of the article, the authors summarize and discuss the results of the provincial assessment of the oral skills of grade 3 immersion students. M.O.

Les auteurs décrivent d'abord le test de français parlé de la Colombie-Britannique qui mesure les habiletés orales des étudiants de 3e année en utilisant une histoire redite et une discussion de groupe (ils énumèrent les composantes du test). L'épreuve de l'histoire est évaluée globalement sur des échelles graduées (4 points). Dans la deuxième partie de l'article, les auteurs résument et discutent les résultats de l'évaluation provinciale des habiletés orales des étudiants de 3e année, en immersion. tr M.O.

171 DE BAGHEERA-BUCH, G. (1977)

La classe d'immersion: analyse comparative des attitudes linguistiques des enfants dans trois formules d'apprentissage différentes. Montréal: Université du Québec. 120 p. – Thèse M.A.

Il s'agit de comparer douze classes de 7e année, réparties dans trois écoles (Royal Vale, Elmgrove, Riverdale) qui diffèrent dans leur fonctionnement. L'objectif était de déterminer lequel des trois types d'encadrement (immersion totale, immersion progressive, immersion partielle) serait le plus propice à une attitude favorisant l'apprentissage de la langue seconde. Pour ce faire, un questionnaire bâti selon l'échelle de Geis (1968) a été administré. Le premier type d'encadrement comporte des difficultés graduées avec récompense pour toute réussite. Le deuxième type présente toutes les difficultés aux élèves dès le premier jour. Le troisième type accorde une grande liberté aux élèves, et ne requiert pas l'intervention du professeur. Les résultats démontrent qu'après douze semaines, les enfants des trois écoles ne témoignent pas de niveaux moyens d'attitudes significativement différents les uns des autres. M.O.

172 FALLON, G. (1986)

The Concept of Second Language Proficiency: Its Pedagogical Implications for Teaching French as a Second Language in an Immersion Setting. *Alberta Modern Language Journal*, vol. 24, no 3, Spring, pp. 4-13. – Article de périodique.

This article relates to the degree of second language proficiency attained in the immersion setting and the type of teaching strategies required for children to achieve the highest possible level of second language proficiency. The paper is divided in two main parts: Part 1 focuses on the notion of second language proficiency. Part 2 emphasizes the pedagogical implications of this notion on teaching strategies used in the French language arts class in an immersion setting. The author refers to Allen, Schaff, Vygotsky, Skinner, Cummins and Guilford's definitions of the concept of second language proficiency. In conclusion, he suggests an implementation of a new pedagogical orientation which requires a shift from teaching strategies stressing the acquisition of surface structures of the second language to teaching strategies focusing mainly on the development of a higher level of cognitive skills, and the use of the second language meaningfully within interactive contexts. M.O.

173 GENESEE, F. (1986)

Immersion for All?. Research Probes Suitability for Below Average Students. *CPF National Newsletter*, no 34, June, pp. 1-7. – Article de périodique.

Genesee reviews the results of his own research and a number of systematic research projects undertaken to study the performance of students: 1) with below average levels of intelligence; 2) with specific language or learning difficulties and 3) from lower socioeconomic backgrounds. Below average immersion students scored lower than the other immersion students on French language tests that assessed reading and writing skills. On the other hand, these students scored at the same level as their classmates on tests that assessed speaking and listening in French. The article summarizes Bruck's studies that examined the profile of students who switched out of early immersion programs, either because of academic difficulties or of attitudinal factors. M.O.

174 GENESEE, F., E. POLICH and M. H. STANLEY (1977)

An Experimental French Immersion Program at the Secondary School Level 1969-1974. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 33, no 3, pp. 318-332. -Article de périodique.

The grade 7 immersion and follow-up program introduced by the Protestant School Board of Greater Montreal is summarized. In grade 7, 85% of instruction was in French and students were separated from non-immersion students. The pilot group was evaluated each year until graduation, to assess their development of English language skills and their acquisition of French language. The results showed that English language skills and academic achievement were not impaired, and French language skills were better than those of students following the French as a second language program, and were not dependent on IQ level. Students were favourable towards the immersion program and would recommend it to others. CPF

Cet article présente le programme d'immersion de la 7e année et le programme complémentaire introduits par le Conseil des Écoles Protestantes du Grand Montréal. En 7e année, 85% de l'instruction est dispensée en français et les étudiants sont séparés de ceux du programme régulier. Le groupe pilote a été évalué sur le plan de leur développement des habiletés en langue anglaise et de leur acquisition de la langue française (chaque année, et ce, jusqu'à la remise des diplômes). Les résultats révèlent que les habiletés en langue anglaise et le rendement académique ne sont pas affectés. Les habiletés en langue française des étudiants d'immersion sont meilleures que celles des étudiants du programme de français langue seconde, et ne dépendent pas du niveau de QI. Enfin, les étudiants ont une attitude favorable envers le programme d'immersion et le recommanderaient aux autres. CPF/tr M.O.

175 GENESEE, F. and M. H. STANLEY (1976)

Development of English Writing Skills in French Immersion Programs. *Canadian Journal of Education = Revue canadienne de l'éducation*, vol. 1, no 3, pp. 1-17. – Article de périodique.

This report presents the results of a number of evaluations of English writing skills carried out at different grade levels (4, 6, 7 and 11) in schools of the Protestant School Board of Greater Montreal in the academic year 1973-1974. Students following bilingual programs were compared with those following a regular English program. The students were given 50 minutes to write a complete and well-written story. Each composition was scored on nine different dimensions: spelling, sentence accuracy, sentence complexity and variety, organization, originality, length, punctuation, vocabulary, and overall. The criteria were changed, where necessary, to be appropriate for each grade level. Immersion students at all grade levels obtained equal and sometimes better results than students in the regular English program. CPF

Ce rapport présente les résultats d'évaluations des habiletés écrites en anglais, à différents niveaux scolaires (4e, 6e, 7e et 11e années) des élèves des écoles du Bureau des écoles protestantes du Grand Montréal, pour l'année scolaire 1973-1974. Des élèves inscrits dans des programmes bilingues ont été comparés avec des élèves qui suivent un programme régulier d'anglais. Les élèves avaient 50 minutes pour composer une histoire complète. Chaque composition était évaluée selon neuf critères: orthographe, clarté et rigueur, complexité et variété des phrases, organisation, originalité, longueur, ponctuation, vocabulaire, aspect général. Les critères d'évaluation ont été modifiés selon

le niveau scolaire. Les élèves d'immersion de tous les niveaux ont obtenu des résultats équivalents et parfois même supérieurs à ceux des élèves du programme régulier d'anglais. CPF/tr M.O.

176 GENESEE, F., G. R. TUCKER and W. E. LAMBERT (1975)

Communication Skills of Bilingual Children. *Child Development*, vol. 46, no 4, pp. 1010-1014. – Article de périodique.

This study investigated whether learning a second language (French) affected the social skills and communication skills of English-speaking children in grades K-2. Three groups of children were tested in English in an interpersonal verbal communication task. The control group attended English schools with English teachers, the partial immersion group attended English schools with French teachers, and the total immersion group attended French schools with French teachers. They were asked to explain how to play a game to two different listeners (one blindfolded and one not). There was no significant difference among groups in terms of how many rules they mentioned to the listener. The two immersion groups mentioned more about the materials of the game than did the control group. The results were discussed in terms of differential sensitivity in interpersonal communication, and a possible explanation for differences in the development of such sensitivity was offered. CPF

177 GENESEE, F., G. R. TUCKER and W. E. LAMBERT (1975)

English Children in French Schools: A Study of the Influence of Being Educated in a Second Language on Native Language Development. Montreal: McGill University. (s.p.). – Document non publié.

Three groups of native English-speaking children (kindergarten-grade 2) were evaluated in their native language. One group attended regular English schools, one group attended English schools with French-speaking teachers, and one group attended French schools. Results showed that the three groups communicated in essentially the same way, both in terms of accuracy and responsiveness to their listeners. It was concluded that educating children in non-native language did not alter the development of their native language skills. CPF

178 GENESEE, F., G. R. TUCKER and W. E. LAMBERT (1977)

Communicational Effectiveness of English Children in French Schools. *Canadian Journal of Education = Revue canadienne de l'éducation*, vol. 2, no 3, pp. 15-24. – Article de périodique.

Native English-speaking children from three different types of elementary school programs (regular English, regular French schools, and English schools with French teachers) were evaluated in their native language using a referential communication task. Children from all three school settings communicated in essentially the same way. It was suggested that educating children in a non-native language had not altered the development of oral communication skills in their native language. CPF

Des enfants de langue maternelle anglaise, inscrits dans trois types de programmes différents à l'école élémentaire (programme régulier d'anglais, écoles françaises, écoles anglaises avec professeurs français), ont été évalués dans leur langue maternelle. Les

enfants ont été soumis à une épreuve de communication. Les résultats indiquent que les enfants des trois encadrements scolaires différents communiquent de la même façon. Il semble qu'enseigner aux enfants dans une langue seconde n'affecte pas le développement des compétences orales dans la langue maternelle. CPF/tr M.O.

179 HARLEY, B. (1984)

Mais apprennent-ils vraiment le français? = How Good Is Their French?. *Langue et société = Language and Society*, no 12, pp. 57-63; 55-60. – Article de périodique.

À quel degré de compétence en français les élèves des cours immersifs parviennent-ils? La réponse à cette question varie selon la conception qu'on se fait de la compétence et suivant le point de vue adopté. L'auteure passe en revue les compétences grammaticale, discursive, sociolinguistique et stratégique. Si les élèves possèdent de remarquables qualités, ils accusent aussi des lacunes. Les cours immersifs semblent excellents pour former des élèves aptes à communiquer en français, mais on pourrait s'appliquer, en classe et à l'extérieur, à pousser davantage les côtés grammatical et sociolinguistique de cette compétence. Références. C.B.C.

How proficient in French do immersion children actually become? The answer depends on how we define what it means to be proficient in a language. The author distinguishes grammatical competence, discourse competence, sociolinguistic competence and strategic competence. If the students show remarkable qualities they also have deficiencies. The immersion programs appear to be doing an excellent job of producing students who can communicate in French, there may still be ways both within the classroom context and outside to enhance grammatical and sociolinguistic aspects of their French proficiency. C.B.C./tr M.L.

180 HYLTON, L. F. (1982)

A Comparison of English Language Skills Between Students in a French Immersion Program and Students in a Regular English Program. Regina (Sask.): University of Regina. 69 p. – Thèse M.A.

The aim of this thesis is to verify whether or not students' participation in a French immersion program adversely affects English language skills development. This study is limited to an investigation of the two programs of one urban Saskatchewan school. The author makes a review of the literature: details on the Ottawa and Carleton large scale investigations that were modeled on the St. Lambert study. The research procedure includes the description of: 1) the sample (children from grade 1 to 4 in a regular English program and children in a French immersion program); 2) the program (the French immersion program involves instruction via French language in all subjects taught except English language arts in grades 1 and 2); 3) the research design and procedure; 4) the instruments (a series of 2-tailed T-tests); 5) the analysis of the data. In spite of the results from the program comparison at the grade 4 level, the city and country comparisons indicate that at all grade levels the French immersion program students are performing well. Thus, the conclusion is that the French immersion program does not appear to be having an adverse effect on the English language skills of the students enrolled. Follow some recommendations for further research. Tables and references. M.O.

181 **LAMBERT, W. E., G. R. TUCKER and A. D'ANGLEJAN (1974)**

An Innovative Approach to Second Language Learning: The St. Lambert Experiment. In: *Bilingualism, Biculturalism and Education*, Carey, S. T. (ed.). Edmonton (Alta): S. T. Carey, pp. 47-53. – Ouvrage collectif.

This paper summarizes the results of an innovative approach to the development of bilingual skills in elementary school children which is being tried out in Quebec community of St. Lambert. The progress of two separate experimental groups of English-speaking Canadian children, the pilot and follow-up classes, has been carefully evaluated. At the end of grade 6 the children appear to be able to speak, understand, read and write French far better than students who follow typical French as a second language program. The study also describes intellectual and attitudinal consequences of the program. This report contains a detailed description of the kindergarten curriculum at the primary level, selection and training of teachers, research design, method of evaluating academic skills, results to date, and concluding remarks. M.O.

182 **LAPKIN, S., C. M. ANDREW, B. HARLEY, M. SWAIN and J. KAMIN (1981)**

The Immersion Centre and the Dual-Track School: A Study of the Relationship Between School Environment and Achievement in a French Immersion Program. *Canadian Journal of Education = Revue canadienne de l'éducation*, vol. 6, no 3, pp. 68-90. – Article de périodique.

Tests of French, English, mathematics, work study skills and science were given to 111 immersion centre students, 164 dual-track immersion students and 142 regular English program students at the grade 5 level from the Carleton Board of Education. Immersion centre students were superior on some French and English skills. Questionnaire data from 94 teachers and administrators provided reasons for the differences between the groups. It appears that school environment is more closely associated with success than home background, parental motivation, or outside school exposure to French. It implies that programs should focus on maximum use of French and meeting teachers' materials and resource needs. M.O.

Des tests de français, anglais, mathématiques et autres sciences ont été administrés à 111 élèves dans des centres d'immersion, à 164 élèves fréquentant l'école à double-programme et à 142 élèves du programme régulier d'anglais. Les résultats aux tests de rendement des 417 élèves de 5e année, dans les deux types d'encadrement, révèlent un rendement linguistique supérieur chez les élèves du centre d'immersion. Les informations tirées du questionnaire des 94 professeurs et administrateurs fournissent les explications concernant ces différences de rendement. Il semble que l'environnement scolaire soit plus lié au succès que des facteurs tels que le profil familial, la motivation parentale, l'exposition à la langue française en dehors du milieu scolaire. Les résultats de cette étude laissent supposer que les programmes devraient porter sur une utilisation maximale du français, correspondre au matériel pédagogique des professeurs ainsi que satisfaire leurs besoins de documentation. tr M.O.

183 **LAPKIN, S. (1982)**

The English Writing Skills of French Immersion Pupils at Grade 5. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 39, no 1, Oct., pp. 24-33. – Article de périodique.

Annual evaluations of French immersion programs have shown that by grade 4, immersion pupils perform as well as on standardized English achievement tests as comparable grade 4 regular English program pupils. This paper examines the English language writing skills of grade 5 immersion and regular program pupils to explore whether they differ qualitatively. Global ratings of the overall quality of the writing samples along with a detailed analysis of some aspects revealed no differences in the writing ability of the two groups. A.A.

Les évaluations annuelles des programmes d'immersion française indiquent qu'à la fin de leur 4e année, la compétence en anglais des élèves (mesurée par les tests standardisés) est comparable à celle des élèves du programme régulier (qui suivent leurs cours en anglais). Dans cet article nous examinons la production en anglais, à l'écrit des élèves de 5e année inscrits aux deux programmes. La comparaison des compositions écrites par les deux groupes nous permet d'en étudier les différences qualitatives. Aucune différence dans la compétence en anglais des deux groupes d'élèves n'est mise en évidence que ce soit par des évaluations globales de la qualité des compositions que par une analyse détaillée de certains aspects de la langue écrite. R.A.

184 LEBLANC, D. et Y. LEBLANC (1980)

Lire pour les élèves, en immersion comme en langue maternelle. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 36, no 4, mai, pp. 617-629. – Article de périodique.

Cet article porte sur certains effets de la lecture à haute voix faite par l'enseignante en classe, entre autres, sur le développement langagier en général et sur les attitudes envers la lecture. Recensement de plusieurs articles de revues, de thèses de maîtrise et de doctorat portant sur le sujet. Les auteurs décrivent aussi leur propre recherche à laquelle ont participé des classes d'immersion totale et des classes françaises de la région de Moncton, au Nouveau-Brunswick. Leurs résultats indiquent que la lecture à haute voix par l'enseignant-e améliore le vocabulaire et le développement global du langage. Un sondage sur les attitudes envers la lecture indique une amélioration de ce côté dans le groupe expérimental. Les auteurs concluent que ce type d'activité a certainement une influence sur la lecture dans ses objectifs à long terme en plus d'une influence mesurable sur certains aspects du langage. R.A./M.O.

This article investigates the idea of reading out loud to students by the teacher as a stimulus to linguistic development by the student as well as an increase in one para-linguistic aspect, namely, attitude. This article reviews several authors of articles, doctoral and master's theses on and related to the subject. The authors of this article also outline a research project of their own involving both immersion and French experimental and control students in the Moncton area. Their findings indicated that reading out loud to students does enhance vocabulary growth and structural development. A survey on attitudes towards reading indicates a heightening of this aspect in the experimental group. The authors conclude that reading out loud to students certainly has a long-term influence on reading as well as on certain measurable linguistic aspects. A.A.

185 MORRISON, F. and C. A. PAWLEY (1985)

French Speaking Proficiency of Ottawa Area Immersion Students at the Grade 12 Level. *Les Nouvelles de l'ACPI = The CAIT News*, vol. 8, no 3, Mar., pp. 20 21. – Article de périodique.

In 1984, the Ottawa Board of Education investigated the French proficiency of a group of grade 12 students, known as the M-71 cohort. These students had entered kindergarten in 1971 and had been in either early- or late-entry immersion programs at the elementary level, typically followed by 10 to 12 courses in French during their high school years. Three tests were administered to the grade 12 students. The article describes the French speaking test, which is an individual test designed to examine the students' fluency and communicative competence. This test consisted of three sections. Follow an explanation of the scoring procedures and a comparison of the general results with those of previous years. In conclusion, the authors give an overview of the 1984 investigation. M.O.

La Commission scolaire d'Ottawa a enquêté en 1984 sur la compétence en français d'un groupe d'étudiants de 12e année identifié comme la cohorte K-71. Les étudiants sont entrés à la maternelle en 1971 et ont joint des programmes d'immersion précoce ou tardive au primaire. Puis, durant leurs études secondaires, ils ont suivi dix ou douze cours de français. Des trois tests administrés aux étudiants de 12e année, l'article décrit le test individuel de français parlé conçu pour mesurer l'aisance linguistique et la compétence communicative. Le test, divisé en trois sections, est suivi d'une explication sur l'attribution des points et d'une comparaison des résultats généraux avec ceux des années précédentes. En conclusion, les auteurs donnent un aperçu de l'enquête de 1984. M.O./tr M.D.T.

186 PAWLEY, C. A. (1986)

What Is the French Proficiency of Immersion Students Really Like?. Ottawa: Ottawa Board of Education, Research Centre. 31 p. – Monographie.

The level of bilingualism of high school students entering Ottawa bilingual programs after having attended early or late immersion French programs in elementary school was evaluated by comparing student test scores to outside criteria. On a reading and grammar-based test, the immersion students did not perform as well as native Francophone students, but performed creditably by comparison. Tests of speech skills showed that the majority of students are able to communicate but with some hesitation, errors, and vocabulary limitations. Speech skills appeared to be the least well-developed, and listening comprehension was the strongest skill. (Twelve data tables and two figures are appended). ERIC

187 PYCOCK, C. J. (1979)

The Effectiveness of Two Approaches Used to Introduce English in Grade Two French Immersion Classes. In: *L'élève face à l'immersion: actes du congrès = The Pupil in an Immersion Program: Convention Proceedings*, Obadia, A. A. (red.). Ottawa: Canadian Association of Immersion Teachers, pp. 85-99. – Actes de colloque.

The study conducted was to determine whether reading comprehension and writing performance in English can be developed more effectively in French immersion classes through a Language Experience Approach (LEA) than through a Phonic-Based Approach (PBA). Are discussed in this paper the following points of interest: 1) the subjects; 2) the reading programs in School P and School S; 3) the measures: the Gates-MacGinitie Reading Comprehension Test, Primary C, was used to assess reading comprehension of grade 3 students. The characteristics of students' writing were compared (number of running words, spelling errors, number of T-Units, length of T-Unit, use of the word "and" as a coordinator, use of adjective clause, use of passive structures);

4) the results, relating to the reading and the writing. Data show that students who were introduced to English through a LEA had best results than students who began English using a PBA. M.O.

Cette étude a pour but de déterminer si la compréhension de la lecture et la compétence écrite en anglais peuvent être développées plus efficacement dans les classes d'immersion en français par l'intermédiaire d'une approche basée sur l'expérience langagière (LEA) ou sur la phonétique (PBA). L'auteur discute des sujets et des programmes dans les écoles primaires et secondaires. Il décrit aussi les mesures et évaluations de la compréhension de la lecture chez les étudiants de 3e année et les caractéristiques de la compétence écrite. Les données des résultats relatifs à la lecture et à l'écriture montrent que les étudiants initiés à l'anglais par la méthode LEA ont une plus grande compréhension de la lecture, écrivent de plus longues compositions et font moins de fautes d'orthographe que les autres. M.O./tr M.D.T.

188 RICHMOND, J. (1984)

Superétudiants ou super-problème?. *La Revue de l'Université Laurentienne*, vol. 17, no 1, pp. 113-119. – Article de périodique.

L'auteur a voulu vérifier si les étudiants issus des écoles d'immersion possèdent réellement une compétence en français équivalente et même parfois supérieure à celle des Francophones. Richmond a comparé les résultats au test de classement chez trois groupes: 1) les Anglophones ayant suivi un programme traditionnel; 2) les Anglophones ayant suivi un programme d'immersion; et 3) les Francophones. Les résultats du groupe d'immersion se trouvent bien plus proches de ceux du groupe traditionnel que ceux des Francophones. M.O.

189 SAMUELS, M., A. G. REYNOLDS and W. E. LAMBERT (1969)

Communicational Efficiency of Children Schooled in a Foreign Language. *Journal of Educational Psychology*, vol. 60, no 5, pp. 389-393. – Article de périodique.

A group of English-speaking children who had received their first two years of instruction in French (second language), were tested for communication skills in both English and French. Their proficiency and ability to decode novel information were examined. In both instances, they were found to be as capable as matched control groups of monolingual English- and French-speaking children. In conclusion, the young English-speaking children's maternal language performance is not negatively attained by an exclusive French instruction. M.O.

190 SHAPSON, S. M. and E. M. DAY (1982)

A Longitudinal Evaluation of an Early Immersion Program in British Columbia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 3, no 1, pp. 1-16. – Article de périodique.

This article presents the results of a longitudinal study of two cohorts of students enrolled in an early French immersion program in British Columbia. In an immersion program, the children's L2 (French) is used as the language of instruction during the initial years of schooling. The immersion experience of the two cohorts differed in the initial grades with one cohort receiving 20% English instruction in kindergarten and

grade 2, and the other receiving no English instruction until grade 3. In comparison to their peers in the regular English program, immersion students performed at a similar level in mathematics, and they attained equivalence in English language skills soon after English language arts were introduced into the curriculum. Immersion students had higher levels of achievement in French than students enrolled in other types of French language programs. A.A.

191 SPILKA, I. V. (1976)

Assessment of Second Language Performance in Immersion Programs. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 32, no 5, pp. 543-561. – Article de périodique.

Although the bilingual education of children appears feasible, beneficial and desirable, some effects, especially those related to second language acquisition remain to be investigated. This study attempts to discover the exact level of second language proficiency reached by students in immersion programs, with emphasis on analysis of error. Various tests were undertaken to show the performance sophistication of immersion students (sentence complexity, speech production and flexibility). In assessing the results of the St. Lambert experiment, the original measurements applied were based largely on French listeners impressions of children taped stories and answers to questions collected each year by the research team using five rating scales. Other attempts have been made to assess the linguistic skills of the St. Lambert immersion students and of others elsewhere. M.O.

Même si l'éducation bilingue des enfants paraît possible, avantageuse et désirable, il reste encore à en étudier certains effets, spécialement ceux reliés à l'acquisition d'une langue seconde. Cette étude a pour but de déterminer, à l'aide de la technique de l'analyse des erreurs, le niveau exact de compétence en langue seconde, atteint par des élèves d'immersion. Plusieurs tests ont été administrés pour démontrer le degré de performance des élèves d'immersion (complexité de phrases, production langagière et flexibilité). En ce qui a trait aux résultats du projet de St-Lambert, les premières évaluations que l'on a utilisées étaient fondées en grande partie sur les impressions d'auditeurs francophones et sur des réponses à des questions rassemblées par l'équipe de recherche. D'autres tentatives ont été faites pour évaluer la compétence linguistique des élèves du programme d'immersion de St-Lambert et d'ailleurs. tr M.O.

192 SWAIN, M. and H. C. BARIK (1978)

The Role of Curricular Approach, Rural-Urban Background, and Socio-Economic Status in Second Language Learning: The Cornwall Area Study. Toronto: OISE. 27 p. – Document non publié.

The present paper discusses the results of the evaluation of a kindergarten level bilingual education program operating in Cornwall area in 1975-1976. The kindergarten evaluation focuses on three dimensions: curricular approach, three locales, and socioeconomic level. It contains background information and description of program, the sample, the test battery, the design of analysis and the final results. Moreover, this paper includes the grade 2 evaluation which examines the effect of having 40 minutes a day of French instruction in grades 1 and 2 on English language skills and mathematical skills. Performance in French comprehension of the grade 2 students has also been assessed. M.O.

193 SYLVESTRE, G. (1984)

Amélioration de la compréhension en lecture française chez des anglophones au secondaire. Trois-Rivières: Université du Québec. 99 p. – Document non publié.

Ce rapport de recherche sur la compréhension en lecture des élèves anglophones du secondaire a un triple objectif: 1) ressortir les mécanismes propres à faciliter le processus de compréhension en lecture des jeunes; 2) développer une variété d'approches propres à favoriser la compréhension en lecture française; 3) trouver les mises en situation propres à améliorer la compréhension en lecture. Le rapport se répartit de la façon suivante: A) description des objectifs de recherche; B) présentation du cadre théorique: analyse et synthèse; C) étapes méthodologiques (contexte d'expérimentation, repérage des mécanismes, stratégies pédagogiques, banque de textes, grilles d'évaluation); D) description des expérimentations; E) compilation des résultats, conclusion. Les résultats indiquent qu'il existe un lien entre l'identification des mécanismes par les élèves et une plus grande facilité pour eux de lire. D'où l'importance de "l'anticipation". Il semble que les orientations fonctionnelles du nouveau programme de français conviennent autant à l'enseignement en immersion qu'à l'enseignement du français comme langue maternelle. M.O.

194 TOKER, M. B., S. K. CONNOR et N. MÉNARD (1981)

L'immersion tardive en français au Québec: les diplômés anglophones parlent-ils français?. Montréal: Université de Montréal, Département de linguistique. 260 p. – Monographie.

Rapport de recherche portant sur une évaluation comparative de la complexité et de la variété du français et de l'anglais parlés par des cégépiens anglophones, diplômés des programmes d'immersion tardive. Les échantillons des sujets interviewés et testés comportent l'échantillon principal (les immergés) et les sous-groupes-témoins de différents types (drop-outs, juges, allophones, bilingues, submergés). Dans le rapport, le traitement et l'analyse des données sont décrits. Les tests écrits et oraux utilisés sont: Balablock, cloze, motivation, PLAB IV, test de structures spécifiques, test de discrimination auditive, jeu RALLYE. Les auteurs examinent les résultats des compilations et des analyses, apportent des explications et interprétations des scores, puis des suggestions pour l'exploitation ultérieure des données. En conclusion, l'immersion tardive a aidé les sujets à utiliser leurs connaissances en français mais ces connaissances restent limitées, en comparaison de leur compétence en anglais. En appendice figurent les copies des tests et questionnaires. Références et tableaux statistiques. M.O.

195 TUCKER, G. R. (1975)

The Development of Reading Skills Within a Bilingual Education Program. In: *Language and Learning*, Smiley, S. S. & Towner, J. C. (ed.). Bellingham (Wash.). pp. 51-62. – Ouvrage collectif.

This paper describes four very different types of bilingual education programs, and reports the results of a recently completed analysis of the development over eight years of reading skills in English and in French within the context of a bilingual education program for English-speaking children in Montreal. The four programs described are: bilingual education in Haiti; in the Philippines; in the U.S.A.; and in Canada: the St. Lambert experiment. Results from the St. Lambert experiment show evidence of transference of reading skills from one language to the other. CPF

196 WIGHTMAN, M. (1980)

The French Immersion Students in Europe: An Informal Report of the Experiment of Several Young Canadians. Ottawa: Ottawa Board of Education, Research Centre. Paper Presented at the Annual Meeting of the Ontario Educational Research Council, Nov., 19 p., (Research Report 80-08). – Rapport.

Student adaptation involved in moving from an elementary school in English Canada to a French school in Europe was investigated. Information was gathered from 35 students. About half had gone from an early French immersion program to a French language school in Europe. The others had either attended French schools in Quebec or schools using a language other than English or French. Generally, students from an early immersion program who entered a French school in Europe felt an initial period of language inadequacy. Students with less French background had the greater difficulty in gaining language skills. The key to social adaptation for younger students was making friends. Older students had firmer ties to Canada and less commitment to their new school lives. Canadian children felt themselves to be behind their French peers in many aspects of the academic program. After the initial adjustment period, students tended to make steady gains and reach a fairly high level of competency in French by the end of the year. It was concluded that factors such as age, previous language training, and personality influence the rate of adaptation to schooling in a foreign country. ERIC

■ ■ ■

2.7.2 *Aspects grammaticaux*

La section 7.2 inclut 14 résumés portant sur des aspects grammaticaux particuliers de la langue écrite et parlée. Des ouvrages ont trait à l'acquisition des structures morphologiques et syntaxiques du français, ainsi que des structures orthographiques en lecture (lecture de stimuli, tachistoscope). À partir de l'étude de corpus d'un langage spontané, des chercheurs ont analysé les types d'erreurs et de fautes grammaticales et en ont déterminé la systématicité. L'interférence, l'interlangue, la pidginisation, le transfert et la neutralisation sont d'autres facteurs exploités dans ce chapitre.

2.7.2 *Aspects grammaticaux*

197 ADIV, E. (1980)

An Analysis of Second Language Performance in Two Types of Immersion Programs. Montreal: McGill University. 296 p. – Thèse Ph.D.

This study relates to 114 native English-speaking children from grades 1, 2 and 3, which are enrolled in two types of immersion programs: an early immersion program at the PSBGM, and a double French/Hebrew immersion program. The specific purpose is to examine the types of grammatical errors that are most persistent in the students' speech patterns at these levels. Chapter 1 is a review of the literature. Chapter 2 presents the theoretical framework of the study. Chapter 3 describes the methodology: subjects, test description and administration, method of analysis, statistical

treatment of data. Chapters 4 and 5 focus on the presentation and discussion of French test results and Hebrew test results. Follows the interpretation of errors in Chapter 6. The author talks about the implications for the classroom, and gives a few suggestions for future research. The results reveal that similar strategies are applied to the learning of French and Hebrew as second languages in an immersion setting. The findings also imply that in an immersion setting, it may be necessary to put more emphasis on the correction of linguistic forms in order to avoid the persistence of incorrect structures in the students' speech patterns. M.O.

198 BENIAK, E. (1984)

Aspects of the Acquisition of the French Verb System by Young Speakers of English and French in Quebec and Ontario. Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme. 78 p. (Travaux du Centre international de recherche sur le bilinguisme; B-134). – Monographie.

This thesis consists of three studies each one of which is a comparison of the acquisition of an aspect of the French verb system by three different groups of speakers. The speakers are young Anglophones learning French as a second language in an early French immersion program in Montreal, young monolingual Francophones attending elementary French language schools in Quebec and young bilingual Francophones enrolled in elementary French language schools in Ontario. The three aspects of the French verb system under study are the syntax of the bare infinitive complement of motion verbs, the morphology of the pronominal verbs and the morphology of the past participles. Each study presents and attempts to explain the language acquisition errors committed by the three speaker groups as well as the differences in the language acquisition stages reached by the three speaker groups. A.A.

Ce mémoire comporte trois études dont chacune consiste en une comparaison de l'acquisition d'un aspect du système verbal du français par trois groupes de locuteurs différents. Les locuteurs sont des jeunes Anglophones qui apprennent le français comme L2 dans un programme d'immersion longue au Québec, des jeunes Francophones unilingues inscrits dans des écoles élémentaires de langue française au Québec et des jeunes Francophones bilingues inscrits dans des écoles de langue française en Ontario. Les trois aspects du système verbal du français à l'étude sont la syntaxe de l'infinitif pur après les verbes de mouvement, la morphologie des verbes pronominaux et la morphologie des participes passés. Chaque étude présente et tente d'expliquer les erreurs d'apprentissage commises par les trois groupes de locuteurs ainsi que les différences qu'il y a entre eux par rapport aux stades d'acquisition qu'ils ont atteints. R.A.

199 DUMAS, G., L. SELINKER et M. SWAIN (1973)

L'apprentissage du français langue seconde en classe d'immersion dans un milieu [illegible] *de recherches sur le bilinguisme = Working Papers on Bilingualism*, [illegible] de périodique.

[illegible] du langage spontané d'un groupe d'Anglophones (âge moyen: 6 et 7 ans) à la fin de leur deuxième année dans un programme d'immersion en français a été recueilli. L'examen des données fait ressortir que la production verbale en langue seconde de ces enfants témoigne de l'influence marquante de leur langue maternelle sur leur langue seconde. Mis à part le vocabulaire et la prononciation qui apparaissent à prédominance française, les structures syntaxiques employées dans leur discours en

langue seconde sont pour une bonne part celles de l'anglais. On y rencontre également des structures qu'on ne peut attribuer aux systèmes de la langue maternelle ou de la langue d'arrivée. La systématicité des erreurs que l'on retrouve dans le discours spontané en langue seconde nous incite à supposer l'existence d'une langue intermédiaire (systématique) qui diffère grammaticalement de la langue maternelle des enfants et du modèle normatif de la langue d'arrivée. Les processus sous-jacents à la formation de la langue intermédiaire sont: transferts de langue, transferts d'habitudes d'apprentissage, surgénéralisations de la langue d'arrivée et les diverses stratégies de communication. R.A./M.O.

This is a sample of the spontaneous speech of a group of Anglophones (average age: 6, 7) at the end of their second year in a French immersion program. The study of data reveals that the children's second language verbal expression is greatly influenced by their mother tongue. Apart from the apparently predominent French vocabulary and pronunciation, the syntactic structures that are used when they speak this second language are for the most part English structures. It also notices structures that belong neither to the mother tongue nor to the target language: the regularity of errors found in the second language spontaneous speech encourages us to believe that there is a systematic interlanguage which differs grammatically from the children's mother tongue and from the standard model of the target language. The processes underlying the development of the interlanguage are: language transfer, transfer of learning habits, overgeneralization of L2, and communication strategies. A.A./M.O.

200 HAMAYAN, E. (1978)

Acquisition of French Syntactic Structures: Production Strategies and Awareness of Errors by Native and Non-Native Speakers. Montreal: McGill University. 119 p. – Thèse Ph.D.

This research focuses on the production of specific structures in French (in a story-retelling task) by Anglophone children learning French as a second language as well as by children whose mother tongue is French. Three groups participated in the study: French native speakers, Anglophones learning French in an immersion setting, and Anglophones in a French school. The extent to which children could recognize deviant structures and their explanations for these judgements were studied. Thus, children's awareness of grammaticality in their first and second language was examined. It also was of interest to investigate the possible relationship between characteristics of the input language and the various performance mentioned. In conclusion, no significant correlation was found between production and awareness of grammaticality, nor were there any significant correlations between frequency and awareness. M.O.

201 HARLEY, B. (1979)

French Gender "Rules" in the Speech of English-Dominant, French-Dominant and Monolingual French-Speaking Children. *Travaux de recherches sur le bilinguisme = Working Papers on Bilingualism*, no 19, Nov., pp. 129-157. – Article de périodique.

The French gender usage of grade 2 and grade 5 Franco-Ontarian children is compared with that of (a) English-speaking children enrolled in French immersion programs, and (b) monolingual French-speaking children in Quebec. While some of the Franco-Ontarian children are similar to the Quebec children with respect to the gender rules they appear to be following, others make errors that resemble those of the English-speaking second language learners. It is suggested that a key factor in determining how

well the Franco-Ontarian children have mastered French gender is whether French or English is the dominant language of communication between parents and the children at home. For English-dominant children, some directions for remedial action in the school are proposed. A.A.

On compare dans cet article l'usage du genre en français chez des jeunes Franco-Ontariens de 2e et 5e années avec celui (a) d'Anglophones suivant des programmes d'immersion en français, (b) de Francophones unilingues du Québec. Tandis que certains des Franco-Ontariens ressemblent aux Québécois pour ce qui est des règles du genre qu'ils paraissent suivre, d'autres font des erreurs comparables à celles commises par des Anglophones qui apprennent le français comme langue seconde. On suggère qu'un facteur clé dans la détermination de la maîtrise du genre par les Franco-Ontariens est de savoir si la langue dominante de communication entre les parents et les enfants à la maison est l'anglais ou le français. L'article donne quelques propositions quant à une action corrective à l'école pour les enfants à dominance anglaise. R.A.

202 HARLEY, B. and M. SWAIN (1977)

An Analysis of Verb Form and Function in the Speech of French Immersion Pupils. *Travaux de recherches sur le bilinguisme = Working Papers on Bilingualism*, no 14, Oct., pp. 31-46. – Article de périodique.

This study measures the performance in French of five English-speaking students who are enrolled in their sixth year of a primary French immersion program in a Toronto elementary school. The students' control of the French verb system has been assessed by means of data obtained from individual interviews. The authors have noticed that the students use verbs with almost as much as frequency as native French speakers, but they produce a smaller variety of verb forms. The conditional seems to be the verb form that they generally appear unable to produce. The study reveals that the immersion children use the hypothetical function (conditional form in French) by substituting a variety of formal simplifications which have the effect of weakening, but not completely eliminating the notion of hypothetical. M.O.

Cette étude examine le rendement en français de cinq élèves anglophones en 6e année d'immersion, inscrits dans une école primaire de Toronto. Les auteures ont analysé la façon dont les élèves utilisent le système de conjugaison française, à partir de conversations obtenues en entrevues individuelles. Elles ont constaté que les élèves utilisent les verbes avec plus ou moins la même fréquence que les locuteurs francophones, mais avec une moins grande variété de formes. Les élèves ont cependant beaucoup de difficulté à utiliser la forme conditionnelle. L'étude démontre que les enfants en immersion emploient la notion d'hypothèse (correspondant au conditionnel en français) en lui substituant des simplifications formelles qui ont pour effet d'atténuer l'hypothèse, sans toutefois l'éliminer. tr M.O.

203 LAPKIN, S. (1978)

An Analysis of French Verb Errors Made by Second Language Learners in a Bilingual Program. Paper Presented at the 5th International Congress of Applied Linguistics, Montreal, Aug. 1978, 35 p. – Document non publié.

A cloze test in French has been administered to grade 5 students in their sixth year of a primary French immersion program. The test was also given to groups of Franco-

Ontarian students attending a Francophone school, and to unilingual French-speaking students at the same grade level. Errors made on French verbs are discussed. Quantitative analysis revealed that performance of immersion students was similar to that of their Franco-Ontarian peers. Both groups made more errors than the unilingual French-speaking comparison group. Similarities and differences of French verb errors made by immersion students are compared with those of the other groups. The errors are also compared with verb errors produced in spontaneous oral discourse by a sample of grade 5 French immersion students. In conclusion, second language learners have a tendency to simplify the target language verb system. M.O.

204 **LEPICQ, D. (1983)**

L'acceptabilité en linguistique appliquée: le cas du français des élèves dans les programmes d'immersion en Ontario. Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme. 150 p. (Travaux du Centre international de recherche sur le bilinguisme; B-130). – Monographie.

Ce manuscrit porte sur l'acceptabilité en linguistique appliquée: le cas du français des élèves des programmes d'immersion en Ontario. Il s'agit d'une enquête sur l'interlangue des apprenants, visant à évaluer des programmes d'immersion, à identifier les composantes de l'acceptabilité et à en déceler les sources de variation. L'auteure examine la dimension psychosociale de l'acceptabilité ainsi que les facteurs pouvant influencer les jugements. Des chapitres se consacrent à la description méthodologique de la première et deuxième étapes de l'enquête expérimentale. Une autre section résume l'analyse des données et l'interprétation des résultats relatifs aux deux étapes. L'étude se clôt par des conclusions et commentaires sur la notion d'acceptabilité. Ce document éclairera les décisions relatives à la norme pédagogique et aux nécessités de la correction dans les programmes à orientation communicative. M.O.

205 **MES-PRAT, M. and H. P. EDWARDS (1981)**

Elementary French Immersion Children's Use of Orthographic Structure for Reading. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 37, no 4, May, pp. 682-693. – Article de périodique.

The use of orthographic structure in reading and native (English) and second (French) languages was investigated using grade 3 and 6 French immersion boys by determining whether tachistoscopically presented (24 m. sec.) pseudoword slides were significantly better recognized than non-word slides, and whether the recognition of spelling patterns typical of one language differed from that of patterns shared by the two languages. The results indicated that subjects in both grades were aware of the orthographic regularities of both languages. However, the grade 3 boys could better exploit the intraword redundancy in their language of instruction (French) than in their native language (English). Significant correlations between the English and French words and pseudowords suggested transfer of skill between the two languages. The present research supports the view that orthographic constraints are not a problem when reading a second language. A.A.

Cette recherche portait sur la lecture de stimuli visuels par deux groupes de garçons, inscrits respectivement en 3e et 6e années d'immersion, afin d'évaluer l'emploi des structures orthographiques. Les stimuli étaient des mots dans les deux langues, des pseudo-mots et des non-mots, présentés sur tachistoscope. Il s'agissait de vérifier si les sujets identifiaient avec plus d'exactitude les pseudo-mots que les non-mots, et de

voir si l'identification des épellations typiques d'une langue ressemblait ou non à celle des épellations partagées par les deux langues. Les résultats démontrent que les deux groupes sont sensibles aux structures orthographiques des deux langues. Les garçons de 3e année se servent mieux de la redondance à l'intérieur des mots dans la langue d'enseignement (le français) que dans la langue maternelle (l'anglais). R.A.

206 OBADIA, A. A. (1981)

Procédés de prévention ou de correction de fautes orales en immersion. *Les Nouvelles de l'ACPI = The CAIT News*. vol. 4, no 3, sept., pp. 3-6. – Article de périodique.

L'auteur propose aux enseignants une série de procédés pédagogiques susceptibles de prévenir ou de corriger les fautes orales. Les raisons pour lesquelles les élèves d'immersion précoce commettent ces fautes sont nombreuses: interférences de l'anglais, le milieu environnant, le manque de contacts fréquents avec les jeunes Francophones, les stratégies employées par l'enfant pour apprendre la langue, le contenu des programmes, l'équilibre entre l'enseignement formel et l'enseignement fonctionnel, l'enseignant lui-même. Certains prétendent qu'il vaut mieux ne pas corriger les fautes; celles-ci partiront d'elles-mêmes. D'autres préfèrent administrer le remède qui convient, et les contrôler à mesure. Les procédés pédagogiques se divisent en trois parties: 1) 11 conseils généraux s'appliquant à tous les niveaux; 2) procédés généraux de base pour la maternelle jusqu'à la 3e année (correction au vol, renforcement visuel, acquisition d'un automatisme). Autres procédés qui conviennent aux élèves de la 4e à la 8e année (construction de dialogues, auto-correction, situation comique, utilisation de cartes-éclairs); 3) procédés en fonction de fautes spécifiques (jeux, matériel approprié, variations). M.O.

The author suggests to teachers a series of pedagogical techniques that may prevent or correct the oral errors. The reasons why the early immersion students make errors are numerous: interference with English, the environment, the lack of contacts with young Francophones, the strategies used by the child for learning the language, the programs' content, the balance between formal teaching and functional teaching, the teacher himself. Some think that it is better not to correct the errors; they will go by themselves. Others prefer to correct them at once. The pedagogical techniques are divided into three sections: 1) 11 general advices suitable for all grade levels; 2) general basic techniques designed for the kindergarten level to grade 3 (passing corrections, visual reinforcement, automatism acquisition). Other measures are convenient to grade 4 to grade 8 pupils (dialogue construction, self-correction, comic aspect, use of "blitzcards") 3) techniques for specific errors (games, suitable material, variations). tr M.O.

207 PARKIN, M. (1983)

The Relevance of Interlanguage and Pidginization to French Immersion. Ottawa: Ottawa Board of Education. 12 p. – Monographie.

Linguistics professor H. Hammerly of Simon Fraser University has recently raised a controversy by declaring that French immersion programs are "torturing" thousands of young Canadians in order to produce speakers of the pidgin "Frenglish". Facing this reactionary position, the author of the present paper attempts to regold the image of the French immersion education. According to a number of studies, French immersion programs actually are efficient, effective and successful in producing bilingual children without torturing anyone. The paper relies on specialists' statements and literature regarding the relevance of interlanguage and pidginization in the

context of French immersion education. Findings indicate that there seems to be a point at which the students' interlanguage development either stops or slows significantly. Some parallels exist between these theoretical notions about pidgins and interlanguages and what is actually found in the French immersion classroom situation. M.O.

208 PUPIER, P., K. CONNORS, K. LAPPIN, W. GREENE and L. NUCKLE (1982)

L'acquisition simultanée du français et de l'anglais chez des petits enfants de Montréal. Québec: Editeur officiel. 239 p. (Langues et sociétés). – Ouvrage collectif.

Cet ouvrage inclut une collection d'articles constituant un corpus de langage spontané. La tâche est d'étudier l'acquisition bilingue de jeunes enfants. L'ensemble du dossier se veut une contribution à la résolution de trois questions: l'acquisition simultanée de deux langues dans un milieu "naturel" par rapport à l'acquisition unilingue de chaque langue; le rôle de l'interférence entre les deux langues; les indices d'un bilinguisme équilibré et d'une dominance linguistique d'une langue sur l'autre. Les articles recueillis sont de deux types: ceux qui décrivent des aspects du développement linguistique de ces enfants, sans focaliser sur le bilinguisme, et ceux qui fixent leur attention sur l'acquisition bilingue même. M.O.

209 SETTON, A. (1974)

Étude morphosyntaxique de la langue parlée par les enfants anglophones des classes expérimentales d'immersion de l'École élémentaire "St-Lambert", à St-Lambert, Québec. Montréal: Université de Montréal. 128 p. – Thèse M.A.

Examen d'ordre linguistique d'un corpus recueilli lors d'un test de compétence administré en 1971 et évalué par W. E. Lambert. Cette thèse constitue une analyse morphologique et syntaxique de la langue parlée par les enfants anglophones de 3e et 4e années des classes expérimentales de l'École St-Lambert. Ce même test a été donné à des enfants francophones des classes de 3e et 4e années des Écoles St-Jude et St-Michel, de l'île de Montréal. La première partie de l'étude examine la langue au niveau morphologique: l'auteure a observé les erreurs commises, a étudié leur nature et leur distribution, et a cherché à en découvrir les causes. La deuxième partie porte sur l'aspect syntaxique de la langue. Des notions fondamentales sont d'abord explicitées (transfert; interférence; neutralisation; marquage; erreurs; fautes). Dans cette partie, il est question d'examiner certaines formes incorrectes, relevées du corpus des Anglophones, et de justifier la raison de leur création. La méthode d'analyse du corpus est décrite. En conclusion, le processus d'apprentissage d'une langue seconde sur le plan morphologique et syntaxique se fait similairement, soit à partir de l'internalisation des règles. Bibliographie. M.O.

210 SWAIN, M. (1975)

Writing Skills of Grade Three French Immersion Pupils. *Travaux de recherches sur le bilinguisme = Working Papers on Bilingualism*, no 7, Sept., pp. 1-38. – Article de périodique.

This paper analyses short stories written in English and French by French immersion pupils at the grade 3 level. Their English writing skills are compared to those of grade 3 pupils in a regular English program. Aspects of their writing skills which are

examined include vocabulary skills, technical skills (punctuation, capitalization and spelling), grammatical skills and creativity. The errors made by the pupils are discussed in detail. A.A.

L'auteure analyse des rédactions écrites en anglais et en français par des élèves en immersion française au niveau de la 3e année à l'élémentaire. Leur compétence écrite en anglais est comparable à celle des élèves de la 3e année dans les programmes d'anglais réguliers. Parmi les aspects de la langue écrite qui sont étudiés, on retrouve le vocabulaire, les compétences techniques (ponctuation, majuscules et orthographe), les compétences grammaticales et la créativité. Les erreurs commises par les étudiants sont abordées. R.A./tr M.L.

■ ■ ■

2.8 Matières scolaires

Cette section comporte 7 références bibliographiques qui se rapportent des commentaires pédagogiques sur l'enseignement des sciences, à l'étude des différences dans l'enseignement des matières scolaires, aux diverses enquêtes sur des cours (de géographie, d'arts plastiques ou autres) dispensés en français dans les classes d'immersion. L'étude des matières scolaires en enseignement immersif est un sous-domaine qui a été très peu exploité. C'est pour cette raison que la présente catégorie est peu volumineuse. Toutefois, le lecteur qui s'intéresse plus sérieusement à l'étude des matières scolaires en enseignement immersif, pourra consulter des titres supplémentaires proposés dans les bibliographies adjointes aux résumés.

2.8 Matières scolaires

211 BILODEAU, S. (1984)

Les arts plastiques et le programme d'immersion: français langue seconde. Rimouski: Université du Québec. 91 p. – Thèse M.A.

Grâce à une expérience d'enseignement immersif à Vancouver, Suzanne Bilodeau a pu observer deux groupes de 21 enfants de 5, 6 et 7 ans, en immersion. Dans son enseignement, elle intègre les arts plastiques à toutes les matières. Dans le cadre de ce mémoire, l'auteure a voulu démontrer comment l'expression artistique, en accord avec la méthode dynamique, peut favoriser le développement du français langue seconde dans un programme d'immersion. Le Chapitre 1 définit les buts, objectifs et méthodologie du programme d'immersion; le modèle théorique; les phases d'apprentissage d'une langue seconde. Dans le Chapitre 2, l'auteure développe une perspective globale de l'enseignement des arts au Québec, en référence au Rapport Rioux, puis développe les raisons d'être de l'expression artistique dans le contexte scolaire. Le Chapitre 3 présente une méthode d'intervention, sous forme thématique, utilisée pour intégrer les arts plastiques au programme d'immersion: démarche de l'exploitation du thème *Le cirque*, intégrant arts plastiques et français langue seconde. Les activités pédagogiques suggérées donnent aux enseignants la possibilité de s'initier ou de se recycler au langage de l'expression plastique en rapport avec le programme d'immersion. M.O.

212 **BOURGON-PELLAND, L. (1982)**

Une enquête sur les cours de géographie dans les classes d'immersion des écoles secondaires anglophones de la région de Montréal. Montréal: Université McGill. 150 p. – Monographie.

Il s'agit de vérifier si les cours de géographie en français ne sont qu'un véhicule de l'apprentissage de la langue française ou si ces cours insistent autant sur l'apprentissage des concepts géographiques que dans les cours de géographie en anglais. La première partie est une description de la méthodologie utilisée pour la rédaction d'un questionnaire d'enquête. Celui-ci a été distribué dans 35 écoles secondaires offrant des cours de géographie en immersion française. La deuxième partie constitue un inventaire des aspects de l'enseignement de la géographie en français dans les classes d'immersion: comparaison des programmes de géographie en français et en anglais; motivation des élèves; procédés d'évaluation; analyse du contenu des programmes de géographie en français. Dans la troisième partie, l'auteure analyse et compile les résultats. Elle présente les conclusions de l'enquête se rapportant à des variables telles que: taux d'inscriptions; objectifs de l'enseignement de la géographie en français; rapport professeur/élèves; profils des professeurs et des élèves; problèmes de l'enseignement de la géographie en français. Suivent des recommandations pédagogiques. M.O.

213 **CHARLEBOIS, A. (1986)**

Les sciences en immersion française. *Les Nouvelles de l'ACPI = The CAIT News*, vol. 9, no 1, mars, pp. 38-39. – Article de périodique.

L'auteur apporte de précieux commentaires pédagogiques sur l'enseignement des sciences au niveau secondaire en contexte immersif. D'abord, l'auteur décrit les raisons pour lesquelles la science est une excellente matière à inclure dans un programme immersif. Suivent des considérations méthodologiques, ayant trait au développement des compétences passives de la langue, et à l'introduction de la participation active de la part de l'élève. L'auteur conclut par quelques suggestions pratiques. La classe de science en immersion doit être aussi un laboratoire de langue où la pédagogie insiste sur les façons dont le contenu de la matière et les structures langagières sont reliés ensemble pour développer chez l'apprenant une compétence sociolinguistique de la deuxième langue. M.O.

The author makes some valuable comments in the teaching of sciences at the secondary level in an immersion setting. First, the author describes the reasons why science is an excellent subject to include in an immersion program. Then follow some methodological considerations regarding the development of passive linguistic competences, and the introduction of active participation on the part of the learner. The author concludes with some practical suggestions. The science class in the immersion program must also be a language laboratory where the pedagogical emphasis is on ways in which the subject matter and the linguistic structures can be related in order to develop in the learner sociolinguistic competence in the second language. M.O./tr M.L.

214 **GRAHAM, J. (1988)**

Math Their Way. *The Immersion Journal = Le Journal de l'immersion*, vol. 11, no 3, May, p. 28. – Article de périodique.

Jocelyn Graham, professeur d'immersion dans la région d'Ottawa, a été initié à la philosophie "Math Their Way" par l'entremise de l'auteure Mary B. Lorton. Dans cet article, Graham explique brièvement la mise en oeuvre de l'approche mathématique. L'approche met l'accent sur la comparaison, l'estimation et les graphiques. L'enfant est encouragé à contribuer au choix du matériel avec lequel il va apprendre durant l'année. "Math Their Way" comporte deux étapes: 1) l'étape de l'exploitation libre; 2) la recherche de patrons et la formulation d'hypothèses. Enfin, l'auteur décrit les trois niveaux inhérents à l'étude du nombre: le niveau 1 est le niveau concret ou l'exploitation du matériel sans symboles; le niveau 2 est celui où l'enfant rattache le concret avec le symbole écrit; le niveau 3 où l'enfant consigne à l'écrit ce qu'il a appris. M.O.

Jocelyn Graham, immersion teacher in the Ottawa region, has been initiated to the "Math Their Way" philosophy by the author Mary B. Lorton. In this article, Graham briefly describes the use of this mathematical approach. The approach emphasizes on the comparison, the assessment and diagrams. The child is encouraged to choose the pedagogical materials with which he will learn during the year. "Math Their Way" includes two steps: 1) the free working; 2) the search for patterns and the formulation of theories. The author explains the three levels related to the study of numbers: level 1 is the concrete level or the use of materials without symbols; level 2 is the one in which the child links up the concrete with the written symbols; level 3 where the child brings to the writing what he has learned. tr M.O.

215 MATHEWS, M. and S. LAMET (1973)

English in French Immersion Primary Classes. Montreal: Protestant School Board of Greater Montreal. 12 p. – Guide.

Guidelines and check-lists provided by the PSBGM to accelerate and coordinate the acquisition of English language skills in primary French immersion classes. The document suggests some appropriate activities for grade 2 and 3 students in order to develop their language skills (writing, reading, speaking, listening, and spelling). Phase 1 (grade 2 students) proposes a program in Language and Literature, which can be based on Language Arts 1 and part of Language Arts 2. The stress is on the listening and speaking skills, and the discussion of language concepts. Phase 2 (grade 3 students) includes classes in English for 40% of the day. The program in Language and Literature can be based on Language Arts 2 and 3, available for groups 1, 2 and children with minimal reading skills. In this phase, all language skills are developed by means of appropriate activities. Conclusion: to focus on students' needs, to diagnose and to provide practice in specific areas. M.O.

216 MORRISON, F. and C. A. PAWLEY (1983)

Subjects Taught in French. Ottawa: Ottawa Board of Education. 94 p. – Monographie.

The preliminary study of subjects taught in French in the early high school grades to students who had been in immersion classes at the elementary level identifies certain differences between the subject matter areas. In 1983, tests were administered to students being instructed in either English or French in four English-language schools of the Ottawa-Carleton Board of Education. The subjects investigated were geography and mathematics in grade 9 and history in grade 10, all at advanced level classes. The analysis of the results, by the covariance, revealed that the group instructed in French, concerning each subject matter area, obtained higher mean scores on the available

scholastic aptitude measures than the group with instruction in English. Questionnaires submitted to students and teachers contained opinions in relation to certain aspects of the course. This study of subjects taught in French showed that there were some areas which may need more specific attention. M.O.

217 SAAD, A. (1988)

C'est tout un art d'enseigner les arts plastiques. *Le Journal de l'immersion = The Immersion Journal*, vol. 11, no 3, mai, pp. 9-10. – Article de périodique.

Les arts plastiques permettent à l'enfant de s'épanouir pleinement, d'actualiser ses potentialités et de se distinguer des autres enfants. De toutes les matières scolaires enseignées, les arts plastiques représentent un moment de détente pour les enfants, moment indispensable à l'harmonie de leur apprentissage. L'auteur propose brièvement une démarche pédagogique qui comprend huit étapes: 1) la chasse au trésor; 2) la discussion générale; 3) la distribution du trésor; 4) la réalisation; 5) la discussion individuelle; 6) la démonstration; 7) l'exposition; 8) la possession du chef-d'oeuvre. M.O.

Manual training enables the child to discover his potentialities and to differentiate him from other children. Among all the subject matters taught in French, manual training represents a time for relaxation and is the essential moment that allows the child to live in harmony with his learning. The author briefly suggests a pedagogical approach which includes eight steps: 1) the treasure hunting; 2) the general discussion; 3) the treasure-sharing; 4) the actualization; 5) the individual discussion; 6) the demonstration of each child's project; 7) the exhibition; 8) the possession of the master piece. tr M.O.

■ ■ ■

2.9 Centre multimédia

Dix-neuf résumés constituent la neuvième catégorie de classement. Le centre multimédia dispose d'une variété d'outils documentaires et techniques pouvant aider les divers intervenants (professeurs, élèves, administrateurs, parents, documentalistes) en enseignement immersif. Ce centre comprend: 1) des annuaires et des manuels de références concernant les programmes d'immersion dans les provinces canadiennes; 2) des guides d'information pour les parents; 3) des livrets pour enfants, des séries de contes et romans; 4) des suggestions d'activités pour le développement des habiletés en français langue seconde: jeux, trousses éducatives, disques; 5) des listes informatives de méthodes et du matériel didactique servant à enrichir la vie scolaire des élèves d'immersion française; 6) des livres de suggestions méthodologiques; 7) des recueils de documents pédagogiques; 8) des supports techniques et pédagogiques: le réseau informatique.

2.9 Centre multimédia

218 ALBERTA-LANGUAGE SERVICES BRANCH (1983)

Teaching in a Language Other Than English: The Immersion Approach. Edmonton: Alberta Education. 88 p. – Monographie.

This handbook contains principles and guidelines for planning, developing, implementing and evaluating instructional programs intended for students learning in a second language. These instructional programs are generally known as immersion programs. The handbook provides a framework which gives direction to administrators, principals of schools, and teachers. Part 1 relates to the instruction in languages other than English (types of immersion programs, the cultural component). Part 2 focuses on the immersion approach: principles and procedures (reading, writing, critical thinking skills, the active listener). Part 3 is devoted to the implementation of an immersion program. Factors such as the location, costs, funding, support staff, support services, teacher responsabilities and administrative responsabilities are mentioned. References. Appendices include the student enrolment, school act, subject-time allocation, and a list of resource persons and support services. M.O.

219 **ASSOCIATION CANADIENNE DES PROFESSEURS D'IMMERSION = CANADIAN ASSOCIATION OF IMMERSION TEACHERS (1984)**

Recueil de documents pédagogiques préparés pour les classes d'immersion française 1984. Ottawa: L'Association. 92 p. – Matériel didactique.

L'immersion semble être, depuis quelques années, une formule d'apprentissage de la langue qui connaît une grande popularité. Dans cette perspective, l'ACPI a préparé un recueil qui s'avère un inventaire de documents pédagogiques pour les classes d'immersion française. Bon nombre d'organismes scolaires du Canada ont élaboré cette liste informative de matériel didactique disponible et proposent des activités d'apprentissage multidisciplinaires. On retrouve dans ce dossier thématique les objectifs de chaque activité, la démarche méthodologique qui en découle puis les moyens d'évaluation et certaines mesures correctives. M.O.

Immersion programs seem to have become, in the last few years, a very popular means of learning a second language. In view of this, CAIT has prepared a collection serving as an inventory of pedagogical documents for French immersion classes. A good number of Canadian scholastic organizations have helped in the elaboration of the list of the didactic material available, as well as in the suggestions for multidisciplinary learning activities. In this thematic section the objectives of each activity, the methodological procedure, the means of evaluation and certain corrective measures are given. M.O./tr K.A.

220 **ASSOCIATION CANADIENNE DES PROFESSEURS D'IMMERSION = CANADIAN ASSOCIATION OF IMMERSION TEACHERS (1985)**

Fournisseurs de didacticiels français. *Les Nouvelles de l'ACPI = The CAIT News*, vol. 8, no 2, juin, p. 19 et 21. – Article de périodique.

Liste de 21 fournisseurs de didacticiels français du Québec, de l'Ontario et du Manitoba. Les adresses complètes sont fournies. La publication inclut aussi un catalogue de didacticiels français appropriés à l'enseignement et à l'apprentissage du français langue seconde. Figurent les informations suivantes: titre; type d'appareil; matières scolaires enseignées; type de programmes L2 (programme-cadre, immersion); cycles: primaire, moyen, intermédiaire, supérieur, enrichissement, difficulté d'apprentissage; genre de didacticiel (exercice répétitif, progiciel, jeu éducatif, utilitaire, tutoriel); commentaires; nom et adresse du fournisseur. M.O.

List of 21 suppliers of French teachwares from Quebec, Ontario and Manitoba. The complete addresses are furnished. The publication also includes a list of French softwares designed for the French as a second language teaching and learning. The list includes the following pieces of information: title; type of computer; subject matter; type of L2 program (regular English program, immersion); learning levels: primary, middle, intermediate, superior, enrichment, learning difficulty; type of teachware (repetitive exercice, package, educative game, utilitary, tutorial); comments; supplier's name and address. tr M.O.

221 ASSOCIATION DES COMMISSAIRES D'ÉCOLES FRANCO-MANITOBAINS (1984)

Un réseau informatique pour les écoles secondaires françaises et d'immersion du Manitoba. In: *L'isolement pédagogique: propositions pour une rupture*, Lentz, F. (comp.). Winnipeg: Ministère de l'Éducation, Bureau de l'Éducation française, Annexe F, 20 p. – Ouvrage collectif.

Le rapport informe les commissaires francophones des avantages de l'implantation d'un réseau informatique dans les écoles secondaires françaises et d'immersion au Manitoba. La mise sur pied d'un réseau éducatif provient du souci de développer une pédagogie centrée sur le vécu et les intérêts des élèves. L'étude des besoins académiques des élèves du secondaire confirme la nécessité de leur intégration dans un univers informatique. Les membres du comité décrivent les six utilisations pédagogiques d'un tel réseau pour la francophonie, révèlent les coûts approximatifs des services et formulent des recommandations. M.O.

222 AZIZA, B. (1976)

Questionnaire destiné aux professeurs de post-immersion du PSBGM. Montréal: (s.n.). 22 p. – Test-Questionnaire.

Aziza a conçu un questionnaire pour les professeurs de post-immersion du PSBGM. Le questionnaire recèle cinq parties. Des questions générales ont rapport aux cours dispensés au programme de post-immersion, et aux différents niveaux d'enseignement. Des questions plus spécifiques concernent l'enseignement de l'expression écrite. Les aspects mis en lumière, relativement à ce thème, portent sur l'importance des exercices écrits, de la lecture, de la dictée ou des programmes d'orthographe, puis de la correction de l'expression écrite. M.O.

223 AZIZA, B. et P. Y. BEZZAZ (1976)

Programme de post-immersion (primaire et septième année) secondaire II et III. Montréal: Bureau des écoles protestantes du Grand Montréal. 25 p. – Matériel didactique.

Ce livret, publié par le Bureau des écoles protestantes du Grand Montréal, donne un bref aperçu du programme de post-immersion (primaire et septième année). Les auteurs fournissent des suggestions de programme pour les secondaires II et III qui permettraient d'atteindre un degré d'uniformité et d'homogénéité dans les "High Schools". L'idée générale du programme suggéré consiste à amener progressivement l'élève à un niveau proche de la langue maternelle. En soumettant des suggestions méthodologiques et une liste de manuels, les auteurs espèrent aider le professeur d'immersion à organiser son enseignement et lui proposer le matériel approprié à cette fin. De plus, un résumé

de ce que les élèves de post-immersion feront aux secondaires IV et V va permettre au professeur de mieux comprendre la portée du programme qu'il a à effectuer aux secondaires II et III. M.O.

224 **BARNABÉ, M. (1984)**

Standards of French Immersion Services for Canadian School Library Resource Centers. In: *Proceedings of the Eight National Convention of the CAIT = Actes du huitième congrès national de l'ACPI 1984*, Molgat, E. J. (ed.), Montreal, pp. 135-137. – Actes de colloque.

This article presents a bibliography of resource center guidelines and source/resource books available from the numerous Canadian school librarians' associations. M.O.

Cet article inclut une bibliographie de livres de références et différents guides publiés par les nombreuses associations canadiennes de bibliothécaires. tr M.O.

225 **BURT, A. (1981)**

Immersion française précoce = Early French Immersion: Teacher's Resource Book. Victoria: British Columbia Dept. of Education, Div. of Public Instruction. 46 p. – Guide.

This resource book (in English) is part of a series of early French immersion program teaching guides (all written in French) and is designed particularly for teachers who are new to the early immersion program. It is divided into three parts: 1) suggestions and practical information for teachers including questions and answers to frequent queries; 2) examples of methodology, including practical ideas for language arts, methods of dealing with limited French vocabulary in mathematics instruction in kindergarten and grades 1 and 2, use of basic vocabulary and practical experience in social studies, and suggestions for the first three weeks in grade 1 immersion; 3) references for parts 1 and 2. One appendix provides a list of French newspapers and periodicals, organizations, audiovisual materials, book stores, cultural groups, and miscellaneous sources of information. A second appendix presents the document *Research Findings From French Immersion Programs Across Canada: A Parents' Guide* by Jim Cummins of the Ontario Institute for Studies in Education. A selected bibliography completes the volume. ERIC

226 **BURT, A. (1981)**

Immersion française précoce = Early French Immersion: Administrator's Resource Book. Victoria: British Columbia Dept. of Education, Div. of Public Instruction. 39 p. – Guide.

This handbook (in English) is part of a series of early French immersion program teaching guides (all written in French) and is designed to serve as a guide for administrators in schools with classes of students who are being instructed in French for a large part of their school program. It addresses itself to areas of concern which are unique to schools with French immersion programs. The guide deals specifically with four issues: staffing; scheduling and time allotments; enrolment of students; and administration of the program with regard to curriculum, professional development, evaluation, and reporting. An appendix presents an organization plan for a French

immersion program based on one school's experience. A second appendix presents *Research Findings From French Immersion Programs Across Canada: A parents' Guide* by Jim Cummins. ERIC

227 **BRITISH COLUMBIA TEACHER'S FEDERATION (1983)**

A Handbook for Bilingual School Resource Centres. Second Edition. Vancouver: The Federation. 111 p. – Guide.

Guidelines are provided for teacher-librarians organizing bilingual school resource centers at British Columbia schools with French immersion programs. The guidelines address 1) the handling of French language materials within the collection; 2) selection and acquisition; 3) selection of vertical file materials; 4) budgeting, cataloguing and filing; 5) terminology; and 6) aspects of the Resource Center Program. The appendices include bibliographies of selection and ordering tools and research and study skill materials, translations of cataloguing terms, addresses of resources and publishers, and samples of ordering letters, catalogue cards, and cross reference cards. ERIC

228 **CANADIAN PARENTS FOR FRENCH (1985)**

The CPF Immersion Registry 1985. Ottawa: CPF National Office. 42 p. – Répertoire.

This registry consists of an alphabetical listing of French-language immersion programs in Canada at the elementary and secondary levels. The registry is useful to CPF directors, alternate directors, government officials, school board administrators and researchers across the country. It provides detailed information such as: 1) *communities* (addresses and telephones of school boards; transportation; enrolment; policies affecting the program; grades); 2) *contacts* (phone numbers of coordinators, CPF director, principal); 3) *program descriptions* (total, partial, early, middle, late and continuing immersion; French first language; programme-cadre). M.O.

229 **CUMMINS, J. (1983)**

Research Findings From French Immersion Programs Across Canada: A Parents' Guide. *CPF National Newsletter*, no 23, Sept., pp. 1-4. – Article de périodique.

Summary of research findings from French immersion programs across Canada. This is a guide for parents who wonder whether immersion programs are suitable for their child. The author describes the three varieties of French immersion programs offered in Canada and discusses the success of immersion in Anglophone areas. Concerning the suitability of the programs, Dr Bruck describes the results of her study of children with learning disabilities. French and English achievement, other areas of study, intellectual development, emotional and attitudinal development, background and motivation of students are important elements to be considered. Thus teachers and parents should not assume that a child who experiences difficulties in French immersion would necessarily be better off in a regular program. Doctors Trites and Bruck express their opposing views on that question. M.O.

230 **CUMMINS, J. (1986)**

Computers Stimulate Real Life Language Interaction. *CPF National Newsletter*, no 35, Sept., pp. 4-5. – Article de périodique.

The article deals with the advantages of the computer, as a communication channel as well as a writing tool. Jim Cummins, of OISE, describes two recent innovations in the teaching of literacy skills: 1) the "process writing approach"; 2) the use of microcomputer technology to facilitate writing mechanics, editing. Potentially, the microcomputer can supply the one essential ingredient for language learning missing from most language classes. The author also notes that support materials and an international computer writing network have been newly developed. M.O.

231 **HOLMES, G. and M. E. KIDD (1982)**

Second-Language Learning and Computers. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 38, no 3, pp. 503-516. – Article de périodique.

Many language teachers are aware that computers are being used in second-language learning, but some may be unsure as to their precise contribution and their potential effect. This article is an attempt to provide an insight into the impact of the computer on second-language learning. We begin with an historical overview, indicate the computer functions that can be harnessed to the language learning process, give examples of the types of exercises that have been created to develop language skills, and conclude by indicating the computer's limitations. A.A.

Beaucoup de professeurs sont au courant du fait que l'on se sert de l'ordinateur dans l'apprentissage des langues secondes. Toutefois, certains ne sont pas en mesure d'évaluer sa contribution précise ou l'impact qu'il pourrait avoir sur la profession. Dans cet article nous essayons de combler ces lacunes. Nous commençons par faire l'historique de l'enseignement des langues à l'aide de l'ordinateur, pour ensuite indiquer les fonctions de cet appareil que l'on peut ajouter à l'apprentissage des langues. Nous donnons ensuite des exemples de genres d'exercices que l'on peut créer pour améliorer les compétences linguistiques de nos étudiants. Finalement, nous insistons sur le fait que l'ordinateur, comme toute autre machine, a ses limites. R.A.

232 **JACQUES, E. et N. FORTIN (1979)**

Une pédagogie de la lecture française pour les enfants des milieux bilingues et des classes d'immersion. Saint-Laurent (Québec): Éditions Études Vivantes. 124 p. (Méthode dynamique de lecture et de français. Guide II: L'apprentissage proprement dit de la lecture). – Monographie.

Le Guide II de la méthode dynamique de lecture se divise en trois parties. La partie 1 concerne l'apprentissage proprement dit de la lecture au 2^{e} niveau (pyramide à construire et instruments d'apprentissage). La partie 2 constitue une transition entre le 1er et le 2^{e} niveau; des suggestions de jeux sont incluses. La partie 3 propose des activités du 2^{e} niveau: centres d'intérêt; lecture et compréhension de textes; classification, fixation et généralisation des systèmes syllabiques; lectures d'enrichissement; calligraphie et orthographe. M.O.

233 **LAPKIN, S., M. SWAIN and V. ARGUE (1983)**

French Immersion: The Trial Balloon That Flew. Toronto: OISE Press. 26 p. (Language and Literacy Series). – Monographie.

This booklet is designed for students (grades 6 to 9) who have just completed a French immersion program. The focus is on two aspects: 1) Does immersion education have a positive effect upon efficiency in French, in English, in other subjects, and upon overall intellectual development?; 2) What can students do to keep up their French once they graduate from an immersion program? Chapters deal with the following topics: 1) "How It All Began" covers the historical background of French immersion; 2) "The First Reactions" and 3) "The Experiment" summarize public attitudes to immersion programs, and the reliability evaluations undertaken; 4) "The Type of Immersion Programs Studied": early, partial, and late; 5) "How The Experiment Was Carried Out" and 6) "The Results" show how the students were observed and tested, and give the general results; 7) "It Isn't Over Yet" and 8) "What You Can Do" provide useful advice on how students can improve their French once they start high school: bilingual exchange programs, follow-up courses, French reading materials, summer camps. M.O.

234 **LIGHTBOWN, P. (1984)**

Bibliography of Research on the Acquisition of French L1 and L2. Quebec: International Center for Research on Bilingualism. 27 p. (Travaux du Centre international de recherche sur le bilinguisme; B-132). – Bibliographie.

This bibliography includes about 400 references in French and in English which relate to the acquisition of French as a first and as a second language by children and teenagers. The publication also gathers studies on simultaneous bilingualism; works on language acquisition at school, and on particular aspects of reading and writing development. The literature on French immersion is mainly oriented towards psycholinguistic issues rather than academic proficiency evaluation. M.O.

Cette bibliographie inclut environ 400 références en français et en anglais, relatives à l'acquisition du français langue maternelle et langue seconde, par des enfants et des adolescents. Sont regroupés les études sur le bilinguisme simultané (lorsqu'une des langues est le français) puis les ouvrages portant sur l'acquisition du langage scolaire et sur certains aspects du développement de la lecture et de l'écriture. La documentation sur l'immersion en français est représentée par des études orientées vers les questions psycholinguistiques plutôt que celles orientées vers l'évaluation de réussite scolaire. tr M.O.

235 **MOLLICA, A., M. DANESI and A. URBANIC (1983)**

Cumulative Index = Index cumulatif. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 39, no 3, Mar., 768 p. – Bibliographie.

This index gathers articles and books which are classified into ten subjects: 1) "Psychology of Language Learning and Teaching" is dealing with the psychological component of verbal learning; the pedagogical implications; the psychological consequences of bilingualism and immersion programs. 2) "Linguistics, Applied Linguistics and Descriptive Studies" focuses on specific problems of phonology, structure or vocabulary in specific languages. 3) "Methodology": teaching strategies and techniques, methodological theories, schools, exercises, material suggestions. 4) "Equipment and Media". 5) "Curriculum": the entries deal with all aspects of curriculum (e.g. description of immersion programs). 6) "Testing": testing theory and research, tests, discussion of tests, construction of tests. 7) "Teacher Education": qualifications, certification, preparation, supervision. 8) "Materials": this categorie gives a review of

textbooks, readers and other teaching materials for many languages. 9) "Culture and Literature". 10) "General": the references deal with general areas associated with the teaching profession or the Canadian Modern Language Review. M.O.

Cet index regroupe des articles et des livres classés à l'intérieur de dix catégories: 1) "Psychologie de l'apprentissage d'une langue et de l'enseignement" concerne les facteurs psychologiques de l'apprentissage verbal; les implications pédagogiques; les conséquences psychologiques du bilinguisme et des programmes d'immersion. 2) "Linguistique, linguistique appliquée et études descriptives": cette section met l'accent sur les problèmes spécifiques de la phonologie, de la structure et du vocabulaire de langues particulières. 3) "Méthodologie": stratégies d'enseignement et techniques, théories méthodologiques, écoles, exercices, suggestions de matériel. 4) "Équipement et média". 5) "Programmes scolaires": les notices bibliographiques se rapportent à tous les aspects du programme d'études (ex.: description des programmes d'immersion). 6) "Expérimentation": théorie et recherche; construction, expérimentation et discussion des tests. 7) "Formation des maîtres": qualification, certification, préparation, supervision. 8) "Matériel": passe en revue les manuels, recueils de textes et autre matériel conçu pour l'enseignement de plusieurs langues. 9) "Culture et littérature". 10) "Général": les références se rapportent aux domaines associés à l'enseignement ou à la Revue canadienne des langues vivantes. tr M.O.

236 **ONTARIO INSTITUTE FOR STUDIES IN EDUCATION-BILINGUAL EDUCATION PROJECT STAFF (1976)**

French Immersion Programs in Canada. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 32, no 5, May, pp. 597-605. – Article de périodique.

The bilingual education project staff of Toronto has listed French immersion programs, which are in operation in Canada. The complete list includes essential data such as the city, date program started, grades involved, description of program, and the overall plan. M.O.

Le personnel du projet d'éducation bilingue de Toronto a dressé une liste des programmes d'immersion en vigueur au Canada. La liste finale contient les informations essentielles suivantes: la ville, la date à laquelle le projet a commencé, les niveaux scolaires visés, la description du programme et le projet global. M.O./tr E.P.

■ ■ ■

2.10 Activités extra-curriculaires

Cette rubrique inclut 5 résumés. Depuis quelques années seulement, les activités extra-curriculaires commençent à prendre de l'importance. Elles sont des moyens didactiques vitaux et bénéfiques aussi bien pour les élèves que pour les parents et les professeurs. L'exploitation des richesses socioculturelles de la francophonie nord-américaine "décloisonne" l'apprentissage scolaire.

On encourage donc les programmes d'échanges culturels en milieu francophone (par exemple, la Société éducative de visites et d'échanges culturels SEVEC), les camps de vacances, les émissions télévisées conçues pour l'apprenant en langue seconde, et les activités d'enrichissement.

Les activités extra-curriculaires permettent aux élèves d'immersion française d'établir des contacts au-delà des frontières linguistiques. De plus, elles ont pour but de "sociabiliser" la langue (par exemple, l'utilisation de la chanson en classe). Les acquisitions linguistiques dans le cadre d'activités extra-curriculaires font intervenir les éléments suivants: rapports sociaux, engagement personnel, acceptation de soi, amitié, ouverture d'esprit et appréciation d'une autre culture, activité physique, créativité, initiative, participation active.

2.10 Activités extra-curriculaires

237 **BROWN, G. and J. DENISON (1985)**

Helping Your Child Get the Most From School: Extra-Curricular Activities Parents Can Organize. *CPF National Newsletter*, no 29, Mar., pp. 1-3. – Article de périodique.

Children benefit greatly from extra-curricular activities, in learning French. In that perspective, two CPF Ontario parents describe their experience in parent-sponsored extra-curricular activities. First, G. Brown confirms that trips have helped to bring core French students out of their cultural isolation in rural Ontario. Secondly, J. Denison talks about the French enrichment committee of the Brisbane Public School parents' council which has been looking after many extra-curricular and in-school enrichment activities for the immersion and core students. In 1984, the committee brought the first of three Prologue performances to Brisbane, a rural school housing French immersion. M.O.

238 **BYRNE, V. (1986)**

La chanson dans la classe de langue seconde. *Les Nouvelles de l'ACPI = The CAIT News*, vol. 9, no 2, mai, pp. 8-14. – Article de périodique.

Cet article a pour but de sensibiliser l'enseignant de français langue seconde à l'importance et à la valeur enrichissante de la chanson comme outil pédagogique. 1) V. Byrne résume six articles (cinq articles sont écrits en anglais) sur la chanson dans la classe de langue seconde. 2) L'auteure offre quatre suggestions à l'enseignant pour l'aider à utiliser la chanson dans la salle de classe: la méthode générale et la méthode *Jeannot Lapin* pour le cycle primaire; méthode "copiée" pour tous les âges; méthode pour le cycle moyen. 3) Une banque de chansons classifiées sous des thèmes utilisés en classe est fournie. L'interprète Suzanne Pinel a été choisie pour sa popularité et la beauté de ses oeuvres. Références bibliographiques sur la chanson en classe de langue seconde. M.O.

The purpose of this article is to make the teacher sensitive to the qualities and the possibilities of the song as a pedagogical tool in the second language classroom. 1) V. Byrne summarizes six articles (five articles are written in English) that relate to the use of the song in the second language classroom. 2) The author makes four suggestions to the teacher in order to help him/her to use the song in the classroom: the "general" and *Jeannot Lapin* methods, designed for the primary level; the "copied" method for all levels; the method for the intermediate level. 3) Is also

included a battery of songs that are classified into specific subject matters often used in class. As a famous interpreter Suzanne Pinel has been chosen for the quality of her works. tr M.O.

239 **CANADIAN PARENTS FOR FRENCH (1984)**

Exchanges. *CPF National Newsletter*, no 25, Mar., pp. 1-4. – Article de périodique.

Student exchanges are one of the least-used resources for most Canadian families. This article describes some successful exchanges organized by parents, how teachers and students feel about the experience; and some organizational assistance that is available. The article offers a description of the exchange process contained in a parents' guide, prepared by the BC director of CPF. Ontario teacher, Diane Moylan, summarizes a SEVEC (Society for Educational Visits and Exchanges in Canada) program she participated in. Her grade 6 late immersion class in North Bay was twinned with a grade 6 class in Quebec. The exchanges fall under four separate programs which are well described in the article. M.O.

240 **MOLLICA, A. (1984)**

Échanges d'étudiants: connaître et se connaître = Student Exchanges: Getting to Know One Another. *Dialogue = Dialogue*, vol. 3, no 1, nov., pp. 1-2. – Article de périodique.

Au Canada, les échanges culturels ont été inaugurés dès 1970. L'objet visé par les échanges culturels est d'ordre éducatif. Ces échanges doivent avoir un effet constructif sur l'étude ultérieure de la langue. A. Mollica cite cinq avantages des échanges culturels, et traduit le point de vue des recherchistes. Enfin, l'auteur présente neuf études qui ont été axées sur deux aspects et en souligne les résultats. M.O.

In Canada, there has been cultural exchanges since 1970. These cultural exchanges have an educational goal. They must have a constructive effect on subsequent language studies. A. Mollica gives five advantages of these cultural exchanges and he also gives the researchers' point of view. Finally, the author presents nine studies that have been centered on two aspects, and underlines their results. M.O./tr E.P.

241 **STERN, H. H. (1980)**

Language Learning on the Spot: Some Thoughts on the Language Aspects of Students Exchange Programs. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 36, no 4, May, pp. 659-669. – Article de périodique.

This article is an edited version of a talk which was presented at a 1979 meeting of Ontario and Quebec organizers of bilingual student exchanges which are arranged every summer between the two provinces under the auspices of the Bilingual Exchange Secretariat. In these exchanges, students spend two weeks in each province during the month of July. Each student stays at his own home for two weeks as a host of his twin, and in turn spends two weeks in the twin's home. The exchange includes sightseeing visits and other activities. Every morning an hour is devoted to language preparation. The intent of this presentation was to draw attention to the language

instruction aspect of the exchange and to offer suggestions on how to optimize language learning during the exchange. These suggestions raised issues of a general nature about second-language learning outside the classroom, and more specifically about second-language learning in a natural environment. A.A.

Texte adapté d'une conférence faite à l'occasion d'une réunion administrative et pédagogique d'éducateurs ontariens et québécois qui organisent annuellement des échanges d'été, sous le patronage du Secrétariat des Échanges bilingues. Pendant ces échanges, l'élève ontarien reçoit l'élève québécois dans sa famille pour deux semaines, et demeure chez la famille québécoise pendant les deux autres semaines. Les échanges comprennent des visites et d'autres activités touristiques. Tous les matins pendant une heure les élèves se trouvent dans une classe de préparation linguistique. Le but de cet article est d'attirer l'attention sur les problèmes présentés par ces classes de langue et d'offrir des suggestions pratiques pour rendre l'apprentissage linguistique pendant l'échange, plus efficace. Ces suggestions soulèvent des questions générales sur l'apprentissage d'une langue dans un milieu naturel. R.A.

■ ■ ■

2.11 Formation des maîtres

La "formation des maîtres" est un domaine relativement récent en éducation par immersion française. Le concept de l'immersion devenant de plus en plus populaire dans les provinces canadiennes, les spécialistes des institutions ont décidé de se pencher plus sérieusement sur les programmes de formation des enseignants en immersion française. Neuf références annotées donnent un aperçu général sur le domaine.

Des ouvrages ont été rédigés concernant les composantes de ces programmes de formation. Des spécialistes en éducation ont établi des critères nationaux ainsi que des conditions d'obtention des brevets d'enseignement en langue seconde (la certification). Des ouvrages portent également sur le perfectionnement des enseignants, les problèmes de recrutement, les critères de sélection, les problèmes et les solutions dans ce domaine, les types de programmes offerts aux nouveaux enseignants dans les universités canadiennes et les besoins en formation des maîtres.

2.11 Formation des maîtres

242 ANNANDALE, E. (1985)

French Teacher Training: Problems and Solutions – A Manitoba Perspective. *The Canadian Modern Language Review = La Revue Canadienne des langues vivantes*, vol. 41, no 5, Apr., pp. 910-916. – Article de périodique.

The rapid growth of immersion programs has created a concomitant demand for teachers fully fluent in French. At the same time, the higher linguistic expectations of the immersion program seem to have been at least partly responsible for the desire to raise the goals of the basic program which will therefore increasingly require a good level of fluency and correctness in French

teachers. This paper describes how the Faculty of Education and the French Department of the Faculty of Arts at the University of Manitoba worked together to create a course intended for senior students in the Faculty of Education and for practicing teachers, the gaps it was intended to fill, the nature of the problems that were experienced and the successes achieved in the first two years of its existence. A.A.

L'expansion rapide des programmes d'immersion a créé un besoin de professeurs parlant couramment le français. En même temps, les objectifs, plus ambitieux sur le plan linguistique, des programmes d'immersion ont contribué à la révision des objectifs du programme de français de base, de telle sorte qu'il sera dorénavant de plus en plus important que le professeur de français ait atteint lui-même un bon niveau de facilité et de correction en français. Cet article décrit comment, grâce à une étroite collaboration entre deux facultés (Lettres et Éducation), on a pu mettre sur pied un cours de français spécifiquement conçu pour les étudiants en 4e année du programme du B. Ed. et pour les enseignants déjà dans les écoles. On y décrit les objectifs du cours, les succès obtenus et les problèmes rencontrés pendant les deux premières années de son existence. R.A.

243 **BÉRUBÉ, N.-G. (1987)**

La formation des maîtres: un pas vers l'excellence. *Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)*, vol. XV, no 1, oct., pp. 28-31. – Article de périodique.

Normand-Gilles Bérubé présente le Rapport d'étape déposé à l'Assemblée générale de l'ACELF, par le Comité national. Celui-ci avait pour tâche de se pencher sur les besoins de la formation des maîtres et d'identifier les pistes les plus susceptibles d'y répondre. L'auteur réfère à une étude récente, intitulée *La formation des enseignants en Ontario: Méthodes actuelles et perspectives d'avenir*, rédigée par M. Fullan et F. M. Connelly. Le rapport comprend cinq parties: 1) Les critères d'admissibilité et la formation initiale. Des suggestions sont apportées en vue d'améliorer le programme de formation initiale (entrevue, test de compétence linguistique, aptitudes requises, périodes de stage et de formation pratique, meilleur équilibre entre la théorie et la pratique, pédagogie, formation catéchistique). 2) "L'internat" ou la période de probation. 3) La formation continue (enseignement à distance). 4) Le rôle de l'université dans la formation des maîtres. 5) L'enseignement collégial. Recommandations et conclusion. M.O.

244 **CANADIAN EDUCATION ASSOCIATION = ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION (1987)**

Requirements for Teaching Certificates in Canada = Conditions d'obtention des brevets d'enseignement au Canada. Toronto: L'Association. 12; 12 p. – Brochure.

This guide, in French and in English, gives some information about requirements or equivalencies for basic teaching certificates within the Canadian provinces. The booklet includes the following information: 1) certificates (standard, professional, provisional, technical, vocational, probationary, special education, specific classes of certificates, teaching licence, instructor's diploma); 2) grades in which certificates are valid; 3) educational requirements; 4) permanent certification. M.O.

Ce guide, en français et en anglais, inclut des renseignements sur les conditions d'obtention de brevets d'enseignement ou sur les équivalences qui prévalent dans les provinces canadiennes. Le livret contient les renseignements suivants: 1) brevets (général, professionnel, provisoire, technique, stage de formation professionnelle, probatoire, éducation spécialisée, catégories spécifiques de brevets, permis d'enseignement, diplôme de moniteur); 2) niveaux d'enseignement; 3) formation requise; 4) certification permanente. tr M.O.

245 FRISSON-RICKSON, F. et J. REBUFFOT (1986)

La formation et le perfectionnement des professeurs en immersion: pour des critères nationaux = The Training and Retraining of Immersion Teachers: Towards Establishing National Standards. Ottawa: ACPI/CAIT. 175 p. – Monographie.

Ce rapport a pour but de définir des critères nationaux pour la formation et le perfectionnement des professeurs d'immersion. Dans la première partie, ces critères sont présentés dans un tableau-synthèse des composantes d'un programme de formation ou de perfectionnement des professeurs d'immersion française. La deuxième partie porte sur l'identification des composantes des instruments de mesure de la compétence linguistique des professeurs d'immersion, instruments employés par les universités canadiennes. La troisième partie a trait aux formes des savoir-enseigner en immersion: sont incluses des données sur les cours de méthodologie propre à l'immersion, cours offerts par les différentes universités dans le cadre de la formation initiale et du perfectionnement universitaires des professeurs d'immersion au Canada. Suit une bibliographie classée d'ouvrages de langue française utilisés dans les cours universitaires de méthodologie propre à l'immersion. Objectifs futurs et recommandations. M.O.

This report attempts to define national standards for the training and retraining of immersion teachers. In the first part, theses standards are presented in a Summary Table of the components of a training and retraining program of immersion teachers. The second part relates to data concerning the different tools used in diverse Canadian universities for assessing the linguistic competence of immersion teachers, as well as information on French immersion methodology courses offered at the university level, for the training and retraining of immersion teachers in Canada. Follows a categorized bibliography of French language works used in university courses on methodology specific to immersion. General conclusions and recommendations. tr M.O.

246 LALONDE, R. (1986)

La formation des professeurs d'immersion pour le secondaire. *Les Nouvelles de l'ACPI = The CAIT News*, vol. 9, no 1, mars, pp. 27-29. – Article de périodique.

Cet article porte sur la préparation des enseignants engagés dans l'immersion au niveau secondaire, dans la région d'Ottawa-Carleton. Deux types de programmes de formation des enseignants de français langue seconde sont proposés: 1) un programme de formation initiale, et 2) un programme de "qualifications" additionnelles qui comprend trois parties. La clientèle, le contenu du cours et le personnel sont d'autres points d'intérêt discutés dans cet article. En conclusion, l'auteur fait le bilan d'une première expérience en formation des maîtres pour l'immersion au secondaire. M.O.

The article deals with the training of immersion teachers at the secondary level, in the Ottawa-Carleton region. Two types of training programs for second language French teachers are proposed: 1) a basic training program; 2) a program in three parts for "additional qualifications". The potential clientele, course content and staff requirements are other points of interest discussed in this article. In conclusion, the author assesses the results of an initial experiment in teacher training for secondary school immersion. M.O./tr M.L.

247 OBADIA, A. A. (1984)

Le professeur d'immersion, le pivot du nouveau bilinguisme au Canada. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 41, no 2, nov., pp. 376-387. – Article de périodique.

L'auteur expose les difficultés de cet enseignement et de la formation des maîtres. On semble parfois oublier le rôle pionnier joué par l'enseignant. Qui est cet enseignant ou ce personnage-orchestre? D'où vient-il? Quelle formation a-t-il reçue? Quels sont les rôles respectifs du professeur de français de base et de celui des classes d'immersion? Il y a encore beaucoup d'improvisation dans la formation. L'auteur décrit le modèle unique de l'Université Simon Fraser, où les étudiants-maîtres passent douze mois de formation spécialisée en immersion dont six mois de stages pédagogiques. Il existe aujourd'hui un besoin urgent de communication et de coordination entre les institutions chargées de la formation du professeur d'immersion. M.O.

The author brings up the problems of immersion teaching and teachers training. Sometimes the pioneering role of the teacher seems to be forgotten. Who is the teacher or the key player? Where does he come from and what training has he received? How is his teaching different from that of core French or first language? There are still a lot of improvisations in the training method. The author describes a unique approach at Simon Fraser University, where student-teachers spend twelve months specializing in immersion. Six of these twelve months are devoted to classroom practice. There is a need today for communication and coordination among all French immersion teacher training institutions. tr M.O.

248 TARDIF, C. (1984)

La formation des enseignants en situation d'immersion. *La Revue canadienne des langues vivantes = The Canadian Modern Language Review*, vol. 41, no 2, nov., pp. 365-375. – Article de périodique.

Cet article présente sept composantes essentielles d'un programme de formation pour des enseignants en situation d'immersion. Ces composantes ressortent d'une analyse de l'approche immersion et des résultats d'une enquête auprès de 120 enseignants dont la langue d'enseignement était le français pour la plupart de la journée. R.A.

Based on an analysis of the immersion approach to second-language teaching and an analysis of the results of a survey of 120 teachers utilizing French as the language of instruction for the majority of the school day, this article presents seven essential components of an immersion teacher preparation program. A.A.

249 VINET, M. et S. R. OLIVER (1984)

La formation des enseignants en français langue seconde. *Le Journal de l'Immersion = The Immersion Journal*, vol. 10, no 1, nov., pp. 29-30. – Article de périodique.

Vinet et Olivier relèvent quelques lacunes dans le domaine de la formation des enseignants puis, à la lumière de leurs expériences et de leurs lectures, les auteures offrent des suggestions en vue d'améliorer la formation des enseignants en langue seconde: 1) les stages de formation devraient être plus longs ou plus fréquents; 2) le processus de sélection pourrait s'effectuer tôt afin d'assurer une formation rigoureuse à long terme en français langue seconde; 3) une réduction de l'écart entre le savoir et le savoir-faire sans non plus négliger la formation professionnelle; 4) les liens d'interdépendance entre les disciplines particulières devraient être évidents (par exemple, les matières à orientation scientifique et les matières à orientation pratique); 5) une familiarisation de l'étudiant-maître avec les programmes modèles de tous genres; 6) l'implantation d'un programme de "perfectionnement" en français et d'un programme littéraire. Les auteures parlent de l'unanimité de l'éloge du phénomène de l'immersion mais déplorent le fait qu'il y ait peu de chercheurs qui s'attardent aux programmes-cadres ou intensifs. M.O.

Vinet and Oliver outline a few deficiencies in the area of teacher training, and then, make some suggestions to improve the second language teacher training: 1) the training period should be prolonged or be more frequent; 2) the selection process should be made early to insure a rigorous long-term training in French as a second language; 3) to close the gap between the "know" and the "know-how" without neglecting the vocational training; 4) the interdependence links between the particular subjects should be obvious (for instance, the scientific-oriented subject matters and the practical-oriented subject matters); 5) a trainee teacher's better acquaintance with any program models; 6) the implementation of a proficiency program in French and a literary program. In conclusion, the authors talk about the popularity and success of the immersion education but criticize the fact that very few researchers have written about basic core programs or intensive programs. tr M.O.

250 WILTON, F., A. A. OBADIA, R. R. ROY, A. B. SAUNDERS and R. TAFLER (1984)

National Study of French Immersion Teacher Training and Professional Development = Étude nationale sur la formation et le perfectionnement du professeur d'immersion française. Ottawa: CAIT/ACPI. 102 p. – Monographie.

The aim of this survey is to identify the needs of French immersion teachers in Canada, in the areas of training and professional development. Four main sources of information have been chosen: teachers, persons in charge of immersion programs at the school board level, institutions responsible for the training, and the Ministries of Education. The study emphasizes some differences between the answers of the respondents. A brief review of the literature is presented in the first part of the study. Follows a description of the questionnaires addressed to French immersion teachers and to persons in charge of immersion programs (goals, objectives, methodology, sampling, data retrieval, data analysis, results). The second part relates to the present situation with respect to French immersion teacher training programs in the Canadian institutions. The authors present the results of a similar research by D. Coulombe (1983). The last section is concerned with the requirements of the Ministries of Education: methodology and discussion on the transferability of teaching certificates between provinces. Recommendations, references and tables. M.O.

Cette enquête vise à identifier les besoins en formation et en perfectionnement des professeurs d'immersion au Canada. Quatre sources principales ont été choisies: enseignants, responsables des programmes au niveau des conseils scolaires, institutions de formation et ministères de l'Éducation. L'étude fait ressortir les différences entre les réponses des divers intervenants. Un bref recensement des écrits est présenté en première partie. Suit une description des questionnaires destinés aux professeurs d'immersion et aux responsables des programmes d'immersion (buts, objectifs, méthodologie, échantillonnage, cueillette et analyse des données, résultats). Dans la deuxième partie, il s'agit de déterminer l'état actuel des programmes de formation des professeurs d'immersion dans les institutions canadiennes. Les auteurs présentent les résultats d'une recherche parallèle faite par D. Coulombe (1983). La dernière section porte sur les exigences des ministères de l'Éducation relativement à la certification des professeurs d'immersion: méthodologie et discussion sur la transférabilité des brevets d'enseignement entre les provinces. Recommandations, références et tableaux divers. tr M.O.

■ ■ ■

2.12 Administration

La section administrative contient 16 résumés. Des auteurs se sont penchés sur les processus relatifs à la mise en oeuvre et à la bonne gestion des programmes d'immersion. Les directeurs d'école et les administrateurs scolaires ont beaucoup à faire dans les domaines de la planification, l'organisation, l'élaboration, l'implantation et la gestion de programmes. L'ouverture de Centres d'immersion a engendré des coûts d'opération assez élevés. Les intervenants doivent donc prendre les dispositions nécessaires à la bonne mise en oeuvre des programmes d'immersion.

Des résumés, issus de documents divers (lettres de comités, entre autres), ont trait aux responsabilités et problèmes administratifs concernant les programmes d'immersion française (ouverture ou fermeture d'écoles), aux implications administratives et éducationnelles de leur implantation, aux modèles d'inscription, aux lignes de conduite. Des administrateurs scolaires et des hommes d'affaires apportent leurs points de vue sur de nombreux aspects reliés à l'implantation des programmes d'immersion: la chute des effectifs scolaires, les causes d'abandon, les modes de financement, l'analyse des coûts, la qualité des programmes, le temps alloué à l'enseignement des matières scolaires, le transport, la localisation de l'école, le recrutement et le perfectionnement du personnel, les services, les personnes-ressources, les relations publiques, le matériel d'enseignement.

2.12 Administration

251 CANADIAN PARENTS FOR FRENCH (1978)

Funding: Who Pays for What?. *CPF – Canadian Parents for French*, no 4, Sept., pp. 2-6. – Article de périodique.

This newsletter deals with funding for second language training and gives an overview of conditions as they exist in the ten Canadian provinces. Funds for French language programs may come from the Federal Government, Provincial Governments and local taxation. The Federal Government makes formula payment contributions to Provincial

Governments in support of specific objectives. The newsletter lists the programs for bilingualism in education funded by the Secretary of State and administered by Provincial Departments of Education, or other responsible Provincial Departments. CPF members are reminded of the difficulty of obtaining and utilising appropriate funding for improved French language programs. M.O.

252 **COLEMAN, P. (1981)**

The Closing of Howden School. Paper Presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for the Study of Educational Administration, Halifax, June, 1981, 36 p. – Document non publié.

A participant-observer case study of a school controversy, written by the superintendent involved, describes the shifting of students among several elementary schools in St. Boniface School Division, a French- and English-speaking district in Manitoba (Canada). The story begins with the closing of two schools in 1974 because of declining enrolment and the burgeoning popularity of a French-language immersion program for English-speaking elementary students, fast outgrowing its one school building. In the story's second phase, proposals to enlarge the immersion program's school were denied by the province, necessitating the development of alternatives to accomodate the program. The third phase involved the growing controversy among parents over the alternatives and the board's decision to shift Howden Elementary School students to other schools and replace them with immersion students. The fourth phase saw the Howden parents' strong opposition and the board's refusal to change its decision. In the aftermath, Howden switched to an immersion program and a suit brought by Howden parents failed in court. Seven propositions are examined in light of the story, concerning boards', administrators' and communities' relationship to decision-making, information dissemination, and mediation. ERIC

253 **HALPERN, G., J. C. MARTIN and D. M. KIRBY (1976)**

Attrition Rates in Alternative Primary School Programs. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 32, no 5, May, pp. 516-523. – Article de périodique.

This article describes a research experiment to examine the progress of all students at the 17 schools in the National Capital region which offered a primary immersion program in 1971. Students from both the standard English class and the immersion class were individually followed for three years. The progress of the students was examined in terms of their grade level placement over time, and the program or school in which they stayed or to which they switched over time. The effect upon attrition rates (dropping out of students) of parents changing residence or the school board changing the location of programs was investigated. At the end of three years the French immersion program had a higher retention rate, grade level placements of students in the regular program showed more variability than those of immersion students, and no immersion students were above their expected grade level and very few fell below it. More students in the regular program transferred to special education classes than immersion students. There does not seem to be any evidence that differential rates for problems exist within the programs under investigation. CPF

Expérience de recherche dont le but est d'évaluer le progrès des élèves dans 17 écoles de la région d'Ottawa, offrant un programme d'immersion à l'élémentaire depuis 1971.

Les élèves de la classe traditionnelle d'anglais et de la classe d'immersion ont été suivis individuellement sur une période de trois ans. Le progrès des élèves a été évalué selon le niveau scolaire et selon le programme ou l'école dans laquelle ils ont été inscrits ou transférés. L'effet d'une diminution du taux d'élèves (pouvant être causée par le déménagement des parents ou la relocalisation des programmes) a été analysé. Après trois ans, le programme d'immersion en français a un taux de maintien supérieur; les élèves du programme régulier, niveau primaire, ont démontré plus de variabilité que les élèves d'immersion du même niveau; aucun élève d'immersion n'a réussi au-dessus du niveau scolaire escompté, de même que très peu d'entre eux ont échoué. L'existence des taux différentiels dans un programme expérimental n'a pas encore été vérifiée. CPF/tr M.O.

254 LOEWEN, S. (1983)

A School Trustee Looks at Program Costs. *CPF National Newsletter*, no 21, Mar., pp. 1-2. – Article de périodique.

Shirley Loewen of St. Norbert, Manitoba, a CPF member and school board trustee, reviews her local situation in order to show how one community deals with the financing of language opportunities. The Manitoba Education Department recognizes three factors in their formula, in allocating grants for French language programs. The school division reveals the extra costs related to French immersion programs and the average cost to educate one student in the Manitoban public school system. There are both a need and a demand for improved French language programs in Manitoban schools. It appears that the extra cost of these programs is well justified by the results. M.O.

255 MANZER, K. (1982)

Planning for Success in French Immersion: Facing and Solving Administrative Problems Before They Happen. *CPF National Newsletter*, no 18, June, pp. 1-3. – Article de périodique.

The introduction of a French immersion program seems to bring with it many administrative questions. K. Manzer deals with this issue and offers some suggestions which relate to the location of French immersion programs, the follow-up and maintenance at the secondary school level. In the planning for success in French immersion, CPF is concerned with the recruitment of qualified immersion teachers and hiring criteria. CPF is also preoccupied with the question of when English language arts should be introduced. The transportation of students and monitoring the immersion program are other factors that have been discussed. Boards should strive to provide the widest possible variety or French programs for the largest possible number of students. Six areas where administrators and CPF can work effectively together are described. M.O.

256 MARRINIER, R. (1974)

Second Language Learning in Alberta Schools: A Brief Survey. In: *Bilingualism, Biculturalism and Education*, Carey, S. T. (ed.). Edmonton (Alta.): S. T. Carey, pp. 187-201. – Ouvrage collectif.

This paper alludes to second language learning in Alberta schools. The presentation summarizes a survey concerning the issue of which language should be taught in Alberta schools and when should it begin. The author explains the rationale, and describes the programs and the enrolment patterns. Further, two major problems that have emerged from the implementation of programs are examined. To conclude, the author is asking if there are better ways of teaching young people second languages. Thus, he perceives a great need for research in areas such as student motivation, and the application of recent learning theory to language learning. M.O.

257 McGILLIVRAY, W. R. (1984)

Les systèmes scolaires mis au défi = School Systems Make It Work. *Langue et société = Language and Society*, no 12, pp. 28-31; 26-29. – Article de périodique.

L'auteur se place dans la perspective d'un administrateur scolaire qui s'occupe de l'immersion depuis des années. Les administrateurs et les conseils scolaires ne peuvent guère résister à la poussée de l'immersion, car la demande des parents est pressante. Les conseils scolaires doivent cependant tenir compte de la réalité. La popularité d'un programme immersif fait souvent ombrage au secteur anglais traditionnel. Les résultats d'un sondage mené récemment par l'Association canadienne d'éducation auprès de conseils scolaires montraient que le recrutement d'un personnel qualifié est un vrai problème. L'auteur signale aussi la délicate question du personnel déjà en poste; risque de se retrouver en surnombre. Autres défis importants à relever: l'élaboration et l'acquisition d'un programme. Tout cela coûte très cher: les parents devraient être plus réalistes dans leurs attentes. C.B.C.

The author sets himself in the perspective of a school administrator who has been in charge of immersion programs for years. The administrators and school boards cannot ignore the rapid expansion of immersion because of the pressure of interested parents. The school boards however, must take into account some of the problems encountered. The immersion program's success competes with the regular English program. A recent survey of school boards with immersion carried out by the Canadian Education Association showed that the main problem is finding qualified staff. The author also mentions the delicate issue on the working staff: the danger for the redundancy of workers. Program development and program acquisition are the second most serious challenge. Considering the seriousness of the problems, parents might perhaps be a bit more realistic in their expectations. C.B.C./tr M.O.

258 PARKER, D. V. (1973)

Planning an Immersion Program in French. *Elements*, vol. 5, no 4, Dec., pp. 5-6. – Article de périodique.

The purpose of this article is to suggest some preliminary considerations that should be examined by any school or district planning to implement an immersion program. Problems related to curriculum, staffing, choice of school for the program, and student factors are discussed. CPF

259 PARTLOW, H. R. (1977)

The Costs of Providing Instruction in French to Students Studying French as a Second Language: In-Depth Study of Seven Ontario School Boards. Toronto: Ontario Department of Education. (s.p.). – Monographie.

This research covering a twelve-month period from February 1976 to February 1977, undertook in-depth studies of the costs of French in seven school systems in Ontario. Four of these were urban, and three were semi-urban/semi-rural in population distribution. Part I deals with the costs of the programs provided by the three urban boards in the 1975-1976 school year (kindergarten – grade 8). Parts II and III describe the findings for the 1975-1976 school year from four additional school systems in Ontario. Three types of programs which provide instruction in French are examined: regular, extended and immersion. Costs both in dollars and in reductions in other classes were examined. The report finds that: 1) annual per student costs range from $ 39 for a 40-minute per week regular program to $ 1 790 for an immersion program; and 2) the subjects of language arts (or English) and social studies (including history and geography) experience the greatest reductions in time to accomodate the introduction of French instruction. ERIC

260 **PRESSE CANADIENNE (1987)**

L'immersion a gagné des milliers d'anglophones au bilinguisme depuis 20 ans. *Le Soleil*, Québec, 13 août, p. A2. – Quotidien.

G. Bordeleau, doyen de la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa, définit l'immersion comme étant un phénomène scolaire de la maternelle à la 13e année, où la moitié au moins des matières scolaires doit être offerte dans la langue seconde. L'immersion permet aux Anglophones de devenir bilingues et de se familiariser avec la culture française. Suite au succès de la formule immersive, les écoles françaises ne cessent de se vider. L'article fait mention d'une recherche, faite par G. Bordeleau et son équipe, qui consiste à expliquer la chute des effectifs que subissent les écoles françaises de l'Ontario. Moyens pour en assurer la survie. Le financement des écoles françaises ne devrait pas être lié aux effectifs; il devrait plutôt relever du droit constitutionnel des Francophones à une éducation de qualité équivalente à celle dispensée à la majorité. M.O.

261 **PROTESTANT SCHOOL BOARD OF GREATER MONTREAL = BUREAU MÉTROPOLITAIN DES ÉCOLES PROTESTANTES DU GRAND MONTRÉAL (1972)**

Grade Seven French Immersion = Cours à immersion en français au niveau de la septième année scolaire. Montreal: The Board. 190 p. – Rapport.

The documents compiled in this volume on the emergence of the socalled grade seven French immersion program, furnish a chronological sequence of the progressive implementation of the program and indicate the problems the PSBGM had to face. The volume includes: 1) List of Committee Reports (such as the PSBGM Committee on Bilingualism; Home and School Better French Committee; PAPT and PACT Sub-Committee on the Teaching of French; McGill Research; and many others). 2) Miscellaneous documents (such as the extracts from the minutes of a meeting of the education and facilities committee; report of the Committee on Bilingualism; news releases; recommendations; official letters to the Education Department; two lists of the French Immersion Schools Primary Program; other types of documents). 3) Index. M.O.

262 **RODRIGUEZ, H. (1976)**

Resolving Human Relations Problems. *Intercultural Development Research Association Newsletter*, June, (s.p.). – Article de périodique.

Relationship problems can destroy an otherwise successful bilingual education program. Administrative problems of this type are difficult to identify and to work with. If the source is identified, the problem may be effectively dealt with. This paper presents a list of administrative problem sources that may cause human relation difficulties in bilingual education programs. The list may be used by administrators as an inventory in their program's process evaluation, or as a checklist to identify possible problem areas for further attention. ERIC

263 SWEET, R. J. (1974)

The Pilot Immersion Program at Allenby Public School, Toronto. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 31, no 2, Nov., pp. 161-168. – Document non publié.

This paper discusses the administrative and educational implications of establishing a French immersion program at the senior kindergarten level in the non-French-speaking context of Toronto. The first part of the paper contains background information such as the general and specific objectives of the Toronto project; the factors shaping local demands and influencing board decisions; and the factors determining the location of the project. Section 2 describes the implementation of the project. Section 3 summarizes the problems encountered at various levels. Section 4 concerns the practical and theoretical implications of the research findings on the Allenby project, and Section 5 relates to the possible solutions. M.O.

Cet article traite de la portée administrative et éducationnelle, relativement à l'implantation d'un programme d'immersion française au niveau de la maternelle dans un milieu non francophone, à Toronto. La première partie définit les objectifs généraux et spécifiques du projet de Toronto; les facteurs déterminant les exigences locales et influançant les décisions du conseil scolaire; les facteurs responsables de la localisation du projet. La section 2 décrit la mise en oeuvre du projet. La section 3 résume les problèmes rencontrés à divers niveaux. La section 4 concerne les implications pratiques et théoriques des résultats de recherche du Projet Allenby. La section 5 présente des solutions possibles. tr M.O.

264 TANGUAY, S. (1983)

La question de l'immersion: des commissions scolaires relèvent le gant = French Immersion and School Boards: Issues and Effects. Toronto: Association canadienne d'Éducation = Canadian Education Association. 44 p. – Monographie.

Ce document, résultat d'une enquête, rend compte des principaux problèmes rencontrés par les conseils scolaires dans la mise sur pied d'un programme d'immersion en français. La première partie traite de l'implantation d'un programme et des problèmes qui lui sont reliés: inscriptions, emplacement, personnel, budget, transport, relations publiques. La seconde partie est consacrée aux répercussions des programmes d'immersion sur les conseils scolaires et sur les programmes réguliers de français de base. L'enquête porte aussi sur la qualité des programmes d'études. Bibliographie. Liste des commissions scolaires ayant répondu à l'enquête. Tableaux. M.O.

This booklet, result of a survey, summarizes the major problems encountered by the school boards when a French immersion program has been implemented. The first part concerns the program's implementation and the related issues: enrolment, location, school staff, budget, transportation, public relations. The second part discusses the

effects of immersion programs on school boards and on regular French core programs. The survey also outlines the quality of the programs. Selected bibliography. List of the school boards which participated in the survey. Charts. tr M.O.

265 WHITWORTH, F. E. (1979)

School Boards and Second Language Instruction. Ottawa: Canadian School Board Research and Development Trust. 39 p. – Monographie.

The issues discussed in this document relate to: 1) "The School Board and the Bilingualism". The selection or devising of the proposed French L2 programs is not a simple matter as it depends on many factors. 2) "Social Climate and Language Teaching". The reasons given for implementing immersion classes in Ottawa, Winnipeg, Vancouver, Hamilton and Montreal are by no means identical. 3) "Some Reactions to Becoming Bilingual". This section describes seven negative reactions relatively to the introduction of bilingual education programs. 4) "Language and Immigrant Children". 5) "The Teaching of French as a Second Language". It gives a list of the things that seem to have relevance for those responsible for the class organization and the curriculum preparation. It also describes the possible approaches to the teaching of French L2. 6) "Research and the Teaching of a Second Language". 7) "On Setting Bilingual Goals". 8) "The Use of Teaching and Learning Devices to Acquire Competence in French". M.O.

266 WILKINSON, E. (1972)

The Ottawa Separate School Board Primary Immersion Program. In: *Bilingual Schooling: Some Experiences in Canada and the United States*, Swain, M. (ed.). Toronto: OISE, pp. 41-44. (Symposium Series; 1). – Ouvrage collectif.

The Ottawa Separate School Board appointed a special committee to study and establish the required educational facilities which correspond to its bilingual policy. This article summarizes the task of the ad hoc committee and gathers a few comments and suggestions relating to the present issue. The author describes the pilot project inaugurated in 1969 of the Ottawa Roman Catholic Separate Schools primary French immersion (partial) program. Staffing and curriculum problems are discussed. Constant in-service training of immersion teachers is necessary and the immersion program must be reviewed, changed and adapted to the needs of the children. M.O.

■ ■ ■

2.13 Législation linguistique et politique

Cette treizième tranche bibliographique regroupe 10 résumés.

Le développement et la popularité de l'éducation par immersion française au Canada ont suscité l'adoption et l'application de mesures législatives et de réglementations qui ont eu pour objet d'affirmer l'importance du français langue seconde. L'enseignement relève entièrement des provinces. C'est pourquoi la situation constitutionnelle quant à la langue d'enseignement est variable d'une province à l'autre. Les régions territoriales légifèrent différemment quant à la création de districts bilingues.

Ce chapitre rassemble des études, travaux, propos et réflexions politiques se rapportant aux droits linguistiques (pouvoirs législatifs), aux modalités d'application d'une politique linguistique, aux pratiques et usages linguistiques. Des auteurs traitent de la législation linguistique et politique en regard avec le bilinguisme,

l'éducation bilingue et l'éducation par immersion. D'autres auteurs se préoccupent des conséquences juridiques, sociales et éducatives de l'immersion. De plus, les aspects suivants ont été matière à réflexion: projets de règlements touchant l'immersion, le bilinguisme officiel et institutionnel, les droits linguistiques des groupes linguistiques et des minorités culturelles, la réforme linguistique, les programmes gouvernementaux, les dispositions législatives régissant l'enseignement par immersion.

2.13 Législation linguistique et politique

267 **BÉDARD, E. (1981)**

Réflexions et commentaires: les articles à portée linguistique des projets de règlements concernant les régimes pédagogiques. Québec: Conseil de la langue française. 25 p. (Notes et documents; 7). – Monographie.

Le but de ce document est de relier les projets de règlements du primaire et du secondaire à l'*Énoncé de politique* du ministère de l'Éducation qui en constitue le fondement, au *Livre blanc* du développement culturel et à la *Politique québécoise de la langue française*, afin de voir comment ils s'en inspirent. Dans un second temps, ce document contient des réflexions sur les projets de règlements qui touchent l'immersion et l'accueil. En conclusion, l'auteure formule des observations sur différents points de règlements, pour proposer un certain nombre de recommandations. Les chapitres traités sont les suivants: la reconnaissance de l'immersion; le cas de l'accueil; l'ambiguïté de certains termes; la qualité des instruments; les propositions. M.O.

268 **BURNABY, B. (1976)**

Language in Native Education. In: *Bilingualism in Canadian Education: Issues and Research = Bilinguisme dans l'éducation canadienne; la recherche et les problèmes*, Swain, M. (ed.). Edmonton (Alta.): Canadian Society for the Study of Education, pp. 62-85 (Yearbook; v. 3). – Ouvrage collectif.

The theme of this paper concerns the language in native education in Canada. First, the author gives a brief description of the present native population with emphasis on the areas of language and culture. Secondly, the structure of administration for native education is outlined, followed by a discussion of language programs and policies such as the "immersion policy". The final section contains a summary and some conclusions of the main points. M.O.

Cet article porte sur la situation de la langue dans le domaine de l'éducation des minorités ethniques au Canada. L'auteur donne un bref aperçu de la population ethnique actuelle en insistant sur les aspects linguistique et culturel. Il remet en question la politique et les programmes gouvernementaux en matière linguistique dont les programmes d'immersion, après avoir brossé un tableau des structures administratives de ce système éducationnel. Suit une conclusion sur les principaux points traités. tr M.O.

269 **CANADA – CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION = CANADA – COUNCIL OF MINISTERS OF EDUCATION (1983)**

L'état de l'enseignement dans la langue de la minorité dans les provinces et les territoires du Canada = The State of Minority-Language Education in the Province and Territories of Canada. Toronto: Conseil des ministres de l'Éducation. 228, 224 p. – Rapport.

Ce rapport décrit l'état de l'enseignement dans la langue de la minorité dans les provinces et territoires du Canada. Il indique l'importance et la répartition de la population de la langue minoritaire au Canada et donne un aperçu des dispositions législatives régissant l'enseignement dans la langue de la minorité et les services éducatifs disponibles dans cette langue. Le rapport traite aussi de l'organisation de l'enseignement et l'accessibilité des programmes. Il révèle les effectifs des programmes d'enseignement dans la langue de la minorité (programmes bilingues, programmes d'immersion, programmes d'enseignement en français) et s'appuie sur des données démographiques. Tableaux statistiques. M.O.

This report describes the state of minority-language education in the provinces and territories of Canada. It gives an account of the size and distribution of the minority-language population, and describes the legislative provisions governing minority-language education and educational services available in the minority-language. The report also gives the enrolment of the minority-language teaching programs, and relies on demographical data. Statistical data. tr M.O.

270 **CANADIAN PARENTS FOR FRENCH (1983)**

Bigger Than Ever in Every Way. *CPF National Newsletter*, no 24, Dec., p. 1. – Article de périodique.

The 1983 CPF national conference held in Regina invited 200 delegates from every province and both territories in order to examine policy issues facing the organization. Two media covered the event and prepared a documentary on French immersion in Canada. CPF itself figured in a bigger way than usual at its own conference, with a major session devoted entirely to workshops on important policy questions. The delegates shared ideas and recommendations in panel discussions. In conclusion, the annual meeting received resolutions on topics of wider national and political impact. M.O.

271 **EDWARDS, V. (1984)**

À la recherche de l'égalité linguistique = The Quest for Linguistic Equality in New Brunswick. *Langue et société = Language and Society*, no 12, pp. 41-45; 39-43. – Article de périodique.

Coordonnatrice des services de langue seconde au ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, l'auteure fait une étude des conséquences juridiques, sociales et éducatives de l'immersion dans cette province atlantique officiellement bilingue. L'un des points noirs du bilinguisme est le nombre croissant de Francophones ne connaissant pas l'anglais au sortir du secondaire. Les éducateurs se heurtent à d'importants obstacles. Il ne faudrait pas que les Anglophones, autrefois unilingues par choix, soient

les bilingues de demain, occupant encore les postes stratégiques et prenant les décisions qui affectent la collectivité acadienne. Des progrès remarquables vers le bilinguisme ont été faits. Il faut persévérer dans cette voie. C.B.C.

As the Coordinator of Second Language Services for the Department of Education in New Brunswick, the author makes a study on the legal, social and educational consequences of the immersion program in this officially bilingual atlantic province. One of the biggest problems of bilingualism is the increasing number of Francophones having no knowledge of the English language at the end of their high school studies. Teachers are facing important obstacles. Will the Anglophones, who had made the choice of staying unilingual, be the future bilinguals having the best jobs and taking decisions which would affect the Acadian community? Remarkable progress towards bilingualism have been realized. We must continue to do so. C.B.C./tr M.L.

272 MACKEY, W. F. (1981)

L'avers et l'envers de l'école bilingue = Safeguarding Language in Schools. *Langue et société = Language and Society*, no 4, pp. 10-14. – Article de périodique.

Deux langues égales "de jure" ne signifie pas qu'elles le soient "de facto". En matière de promotion des langues officielles, la parité ne prévient pas nécessairement l'assimilation des minorités francophones. L'auteur distingue le bilinguisme et la diglossie, celle-ci étant difficile à modifier une fois établie: le comportement linguistique fait partie de la vie et celle-ci importe plus que le langage. L'auteur signale le rôle important de l'école. En Amérique du Nord, un enseignement bilingue donne des résultats différents selon qu'il s'adresse à une collectivité francophone ou anglophone. Pour l'immersion, par exemple, l'auteur conclut au dilemme comme pour tout ce qui touche l'application d'une politique de bilinguisme officiel fondé sur le principe de la parité. C.B.C.

That two languages are equal "de jure" does not mean, that they are "de facto" equal. It is uncertain whether parity in official language promotion actually prevents assimilation of Francophone minorities. The author makes a distinction between bilingualism and diglossia. Diglossia once set is difficult to alter. The language behavior is part of the business of living and life seems more important than language. The author mentions the important role of school. Bilingual education cannot produce the same results in a North American community of Francophones as it can in a comparable community of Anglophones. Immersion schools for example are just another dilemma in the implementation of a policy of official bilingualism based on the principle of parity. C.B.C./tr M.L.

273 MONNIN, A. (1983)

L'égalité juridique des langues et l'enseignement: les écoles françaises hors-Québec. *Les Cahiers de Droit*, vol. 24, no 1, mars, pp. 157-167. – Article de périodique.

L'auteur décrit la situation "de jure" et "de facto" de l'enseignement en français qui prévaut dans les provinces canadiennes, à l'exception du Québec. Même si la situation est variable d'une province à l'autre, cette étude descriptive permet de constater les progrès réalisés par le français langue d'enseignement, à travers le Canada anglais. Toutefois, il y aura beaucoup à faire encore avant de pouvoir soutenir la comparaison avec le système scolaire anglophone au Québec. M.O.

274 SCHREYER, E. (1983)

Réflexions du Gouverneur général = Reflections of the Governor General. *Langue et société = Language and Society*, no 10, pp. 38-40; 35-37. – Article de périodique.

Discours de clôture du colloque tenu à l'Université Trent de Peterborough (Ontario) à l'automne 1982. Un effort constant et concerté a arrêté (voire inversé) les tendances à l'unilinguisme dans le passé. Ce colloque a réaffirmé la foi des participants dans la volonté et la capacité des Canadiens d'assurer l'égalité des chances sans nuire à l'un ou l'autre des groupes linguistiques. Importance de l'école dans les programmes de bilinguisme (immersion). Problème de l'enseignement de la langue maternelle dans certaines provinces. Les autres minorités culturelles sont aussi à considérer. Le compromis reste préférable à la fragmentation. L'objectif est clair: le bilinguisme officiel adopté par voie législative, mais appliqué de façon nuancée; la promotion du multiculturalisme et l'encouragement des langues ethniques; un appel à la bonne volonté sans intervention du législateur. C.B.C.

It is clear, unilingualism which was so pervasive some decades ago, that only steady and converted effort would overcome and reverse the trend. This colloquium has been one of faith in the ability and willingness of Canadians to keep pursuing equality without prejudice to any language community. Importance of the school in bilingualism programs. Problem with the teaching of the mother tongue in some provinces. Also taken into account: the cultural minorities. Our national objective is clear. Official bilingualism adopted by decree but applied with certain refinements, the promotion of multiculturalism and encouragement of ethnic languages, and appeals to goodwill without specific legislative action. C.B.C./tr M.L.

275 SHAPSON, S. M. (1982)

Language Policy and the Education of Majority and Minority Language Students. In: *Bilingualism and Multiculturalism in Canadian Education*, Shapson, S. M., D'Oyley, V. & Lloyd, A. (ed.). Vancouver: Centre for the Study of Curriculum and Instruction, University of British Columbia, pp. 1-11. – Ouvrage collectif.

As an introduction to this volume, an overview of the relationship between language policy in Canada and the education of majority and minority language students is provided. The schools' response to the majority language child is introduced with specific reference to the results of French immersion programs. The schools' response to the minority language child initially focuses on English Second Language (ESL) programs and then on offering of different models of minority language programs. Subsequently, selected examples of multiculturalism in the general school curriculum are provided. A.A.

276 STERN, H. H. (1973)

Report on Bilingual Education: Study E7. Studies Prepared for the Commission of Inquiry on the Position of the French Language and on Language Rights in Quebec. Quebec: The Quebec Official Publisher. 161 p. – Rapport.

The first chapters clarify definitions of certain terms in order to dispel some of the confusions in terminology. Chapter 3 reviews the historical trends of language policy over the last hundred years. Chapter 4 considers some assumptions and beliefs about bilingual education and relates them to the current knowledge on personal bilingualism.

Chapter 5 is an evaluation of some significant research studies made by Macnamara, Lambert and Penfield. Chapter 6 examines the special problems facing the ethnic groups other than English and French. Chapter 7 describes ten examples of bilingual education and research projects. Chapter 8 proposes some guidelines for program development. Chapter 9 discusses five assumptions and ends with some opinions and recommendations. M.O.

■ ■ ■

2.14 L'université ou l'immersion post-secondaire

Cette rubrique commentée de 7 résumés se consacre à la "post-immersion". C'est un domaine très récent; ce qui explique la parcimonie des publications. Jusqu'à maintenant nous n'avons traité que des programmes d'immersion du primaire et du secondaire mais que dire du niveau universitaire?

> "Les universités canadiennes anglaises accueilleront dans les années à venir, de plus en plus d'anglophones possédant une compétence fonctionnelle en français. Afin de répondre adéquatement aux besoins des futurs immergés, les universités se devront d'assurer des moyens plus variés, plus avancés et plus vivants d'apprendre le français. Les facultés d'éducation devront ajuster leur tir afin de mieux préparer les professeurs à enseigner à cette clientèle toujours grandissante d'élèves d'immersion" (Molgat, 1984:4).

Des ouvrages résument les actions prises en rapport avec l'enseignement immersif au niveau universitaire. Ils traitent de la répercussion des programmes d'immersion dans les universités, et rassemblent des recommandations concernant l'orientation générale et la politique d'ensemble pour l'insertion des élèves d'immersion en milieu universitaire. Le cours d'introduction à la psychologie de l'Université d'Ottawa, conçu pour les diplômés d'immersion, semble être une expérience en milieu universitaire qui indique certaines chances de succès.

2.14 L'université ou l'immersion post-secondaire

277 BEAUCHEMIN, C. (1985)

L'impact négatif de l'arrivée des élèves d'immersion. In: *Actes du colloque*, Colloque national sur l'enseignement postsecondaire en langue française, à l'extérieur du Québec, Ottawa: Université d'Ottawa, mai 1985, pp. 63-66. – Actes de colloque.

Cette présentation traite des conséquences que subiraient inévitablement les Francophones dans leur milieu universitaire. La commentatrice doute que l'épanouissement culturel et linguistique des Franco-Ontariens pourrait être favorisé par l'intégration des "immergés" aux cours universitaires en français. La question est abordée à deux niveaux: à savoir l'impact quantitatif et l'impact qualitatif de l'intégration des immergés aux cours et aux programmes en français. C. Beauchemin admet que l'intégration des immergés peut vraisemblablement se faire dans les universités bilingues. Cependant, il faudrait trouver une formule qui le permette sans que les Francophones en soient les victimes, comme dans les écoles mixtes de l'Ontario. Les immergés dont la langue maternelle est l'anglais, se sentiraient beaucoup plus à l'aise dans une université où la langue d'échange serait l'anglais. M.O.

278 **DUHAMEL, R. J. (1985)**

French-Language Programs in Manitoba and Saskatchewan: Post-Secondary Education Challenges. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 41, no 5, Apr., pp. 819-826. – Article de périodique.

This paper explores some possible options for post-secondary bilingual education in Manitoba and Saskatchewan. It also examines the nature of typical immersion graduates, pointing particularly to some of the dilemmas and choices facing students in grades 11 and 12, the years in which the drop-out rate in immersion programs increases dramatically. A.A.

Cet article étudie quelques-unes des options de l'éducation bilingue post-secondaire au Manitoba et en Saskatchewan. Il examine aussi le profil des finissants typiques du programme d'immersion et relève certains des problèmes et choix qui confronteront les étudiants des 11e et 12e années qui accusent un important taux de désistement. R.A.

279 **LEBLANC, A. (1986)**

Bilingual Education: A Challenge for Canadian Universities in the Nineties. Winnipeg: Continuing Education Division, University of Manitoba. 112 p. – Monographie.

Canadian universities must plan for the survival at the beginning of the next decade of significant numbers of immersion students. This study determines how Francophones and bilingual post-secondary institutions intend to cope with the demand for some undergraduate courses in French. Chapter 1 describes the process used to gather the information, and provides an analysis of the data gathered (mail-out surveys and personal interviews with administrators and professors from 28 universities). Chapter 2 suggests steps which have been taken by universities and governments to provide instruction in French, primarily for present and future immersion graduates. Chapter 3 examines the broad possibilities being offered: French extra-curricular activity programs; specific courses and programs for immersion students; policy of advising immersion students who wish to continue studying in French; tutorials in French; teleconference facilities. The author also analyses the major problems encountered by the universities, and concludes with some recommendations. Appendices include a copy of the faculty members' survey and the individuals' interviews. Bibliography. M.O.

280 **MIGNERON, M. and S. BURGER (1986)**

Teaching Strategies for Immersion Courses. *Les Nouvelles de l'ACPI = The CAIT News*, vol. 9, no 1, Mar., pp. 10-11. – Article de périodique.

Sheltered subject matter language teaching is similar to immersion teaching in the elementary and secondary school systems in Canada and elsewhere in the world. The sheltered courses were set up at the University of Ottawa in 1980, in order to test the theory of S.D. Krashen. This article summarizes the suggestions for immersion courses that come from a few observations of subject matter professors in classes plus the analysis of videotapes. Concerning the suggestions, the authors emphasize on a good organization which is the prime criterion of a successful immersion course. The major tasks of the language teacher are outlined: the teacher must have frequent feedback on students' progress, deliver a comprehensible context of the course, and give communicative exercices which may build student confidence. In normal immersion situations, the classroom teacher must assume both the role of the subject matter professor and the language teacher. M.O.

L'enseignement des matières protégées en langue seconde est similaire à l'enseignement immersif au primaire ou au secondaire dans le système scolaire canadien ou ailleurs au monde. En 1980, l'Université d'Ottawa a mis sur pied des cours protégés pour vérifier la théorie de S.D. Krashen. L'article résume des suggestions applicables aux cours d'immersion qui découlent de quelques observations des classes de professeurs des autres matières et de l'analyse de vidéos. Les auteurs soulignent la nécessité d'une bonne organisation (le plus important critère d'une immersion réussie), et donnent les grandes lignes des principales tâches du professeur de langue: effectuer de fréquents retours sur le progrès des étudiants, donner un contexte compréhensible pour les cours et des exercices communicatifs qui peuvent renforcer la confiance de l'étudiant. En situation immersive, le titulaire peut assumer le double rôle de professeur de langue et d'autres matières. M.O./tr M.D.T.

281 **RUEST, P. R. (1985)**

A Model for French Language Post-Secondary Education. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 41, no 5, Apr., pp. 835-841. – Article de périodique.

P. R. Ruest shares some of his concerns and uncertainties that surround French language education for Anglophones at the university level. Many questions are raised, concerning the post-secondary aspirations of students graduating from immersion programs; the language proficiency; the linguistic aspirations of immersion graduates. The author notices that immersion programs must not be limited to the acquisition of language skills but that they should also be greatly concerned with effecting a change in attitudes. Universities must keep two goals in mind when planning for bilingual education: 1) improving French language competence; 2) promoting cultural awareness while keeping in mind the projected enrolment trends, the different student clienteles and the availability of resources. Ruest proposes a model for bilingual post-secondary education in Manitoba. The model should take into account three separate student clienteles: 1) French immersion graduates; 2) students who have received significant exposure to French as a second language; 3) students who have received limited exposure through basic French programs. The author comments some data relating to the Manitoba programs, and makes a few suggestions. M.O.

P. R. Ruest confie ses anxiétés et incertitudes relativement à l'enseignement en langue française pour les Anglophones de niveau universitaire. Il soulève des questions concernant: 1) les ambitions post-secondaires des gradués des programmes d'immersion; 2) la compétence linguistique; 3) les aspirations linguistiques des gradués de l'immersion. L'auteur précise que les programmes immersifs ne doivent pas se limiter à l'acquisition des habiletés linguistiques mais devraient aussi susciter un changement d'attitudes. Dans la planification de l'éducation bilingue, les universités doivent respecter deux buts: 1) améliorer la compétence en français; 2) favoriser la conscience culturelle tout en tenant compte des tendances projetées du taux d'engagement, des différentes clientèles d'étudiants et de la disponibilité des ressources. Ruest suggère un modèle pour l'enseignement post-secondaire bilingue, au Manitoba, qui devrait respecter trois types de clientèles d'étudiants: 1) les gradués de l'immersion française; 2) les étudiants qui ont reçu une exposition suffisante de français L2; 3) les étudiants qui ont reçu une exposition limitée par le biais des programmes de français de base. tr M.O.

282 **WESCHE, M. B. (1984)**

Et les universités alors! = A Promising Experiment at Ottawa University. *Langue et société = Language and Society*, no 12, pp. 22-27; 20-25. – Article de périodique

Répercussions des programmes des cours immersifs en français dans les universités canadiennes. Celles-ci doivent de plus en plus accueillir des Anglophones possédant une compétence fonctionnelle en français, ce qui exerce une pression croissante pour des cours plus avancés. La méthode immersive pourrait-elle aussi s'appliquer à l'enseignement de la langue seconde dans les universités? L'auteure relate une expérience faite à l'Université d'Ottawa pour un cours d'introduction à la psychologie (anglais/français et français/anglais) ainsi qu'une expérience américaine en milieu protégé à l'Université de Californie, à Los Angeles. Début prometteur. Reste à voir jusqu'à quel point les universités mettront à profit les leçons de l'enseignement immersif. C.B.C.

A feedback on the French immersion programs in Canadian universities. They must accept an increasing number of Anglophones who have a functional competence in French. Thus the pressure for more advanced courses is increasing. The teacher training for immersion has its own requirements. Could the immersion method be used for the teaching of a second language in universities? The author relates an experience for an introductory course in Psychology at the University of Ottawa and another experience of a sheltered course at the University of California in Los Angeles. The degree to which universities will modify their current course to benefit from immersion instruction remains to be seen. C.B.C./tr M.L.

283 **WESCHE, M. B., F. MORRISON, C. A. PAWLEY and D. READY (1986)**

Post-Secondary Follow-Up of Former French Immersion Students in the Ottawa Area: A Pilot Study. Ottawa: University of Ottawa, Centre for Second Language Learning. 93 p. – Rapport.

The objective of the pilot study is to develop and refine a methodology and battery of instruments for follow-up studies of post-secondary immersion graduates, to be made available to researchers throughout Canada. Procedures and instruments are described for the tracing and location of subjects, measurement and self-evaluation of French proficiency, and archival data-gathering in the post-secondary institutions. The study has the further objective of describing the current response of the four post-secondary institutions to this growing clientele of bilingual anglophone students. The report summarizes findings of the study of 1985 graduates of bilingual high school programs, including 81 graduates from the Ottawa and Carleton Boards of Education (OBE, CBE) who had previously completed early or late immersion programs, and who entered a nearby university. A second group of 22 subjects came from bilingual high school programs in other parts of Canada and entered the University of Ottawa in 1985. Some findings are also reported for 922 English language students entering the University of Ottawa in 1986, including 180 graduates of bilingual high school programs. Baseline data are reported for the 1985 samples on French language proficiency, attitudes towards the French language, and current patterns of French use at university. A.A./M.O.

■ ■ ■

2.15 Les relations inter-groupes

Le phénomène de l'immersion française au Canada a émergé suite aux tensions politiques et sociales du début des années 1960. Malgré le succès et la popularité de la formule immersive, les relations interlinguistiques entre le groupe

minoritaire et le groupe majoritaire semblent être empreintes d'étroitesse d'esprit et d'inhibitions. Il appert que le cloisonnement scolaire (écoles protestantes et catholiques) n'a pas aidé au rapprochement des deux groupes. Il incombe à ceux-ci de favoriser un respect mutuel, une compréhension et une ouverture d'esprit.

Douze résumés constituent la catégorie de classement réservée aux relations entre les groupes majoritaires et minoritaires en rapport avec le phénomène de l'immersion française.

Les thèmes les plus fréquemment rencontrés sont: la communication, la dualité linguistique, les tensions interculturelles, l'assimilation, la capacité d'intégration sociale, l'acculturation, l'identité ethnique, la perception ethnolinguistique, la cohabitation linguistique, le patrimoine culturel, le rôle des groupes de pression, l'évolution des mentalités.

2.15 Relations inter-groupes

284 BÉDARD, E. et C. ST-GERMAIN (1980)

La cohabitation linguistique en milieu scolaire au Québec: étude exploratoire. Québec: Conseil de la langue française. 102 p. (Notes et documents; 1). – Monographie.

Cette étude exploratoire a trait au phénomène de la cohabitation linguistique en milieu scolaire et constitue une première analyse des données ainsi recueillies. La première partie contient un portrait statistique de la situation à l'École Pierre-Laporte (cas de l'immersion française et cas de l'immersion anglaise), et une analyse des causes et des contraintes à l'origine du phénomène. La deuxième partie porte sur les effets possibles de la cohabitation linguistique en milieu scolaire. Des éléments tels que le contact interlinguistique, la motivation, les enjeux et interférences, l'attrait culturel, l'enseignement des langues, le milieu et l'âge, sont étudiés en profondeur. Les relevés statistiques effectués et les divers contacts réalisés ont fait ressortir que la situation de Pierre-Laporte n'est pas un cas isolé, mais un phénomène important, répandu notamment dans la région de Montréal. M.O.

285 CLIFT, D. (1984)

L'immersion et le pluralisme culturel = Towards the Larger Community. *Langue et société = Language and Society*, no 12, pp. 68-71; 65-68. – Article de périodique.

Journaliste et observateur de la vie politique canadienne, l'auteur expose sa réflexion sur l'enseignement immersif dans le contexte du pluralisme culturel et des tensions entre régionalisme et centralisme marquant la vie sociopolitique du Canada contemporain. L'unilinguisme est de plus en plus considéré comme un handicap à surmonter, ce que fait, croit-on, l'immersion, tout en flattant un certain sentiment élitiste typiquement canadien. C'est le milieu de travail qui constitue une des grandes sources de conflit (fonction publique, entreprise, industrie). Bilingues et unilingues proposent souvent des interprétations sociales et des mesures commerciales divergentes. Certains Canadiens anglais parlent de complot francophone, et les Québécois résistent au pluralisme culturel. L'immersion favorise l'ouverture sur le monde. C.B.C.

As a journalist and observer of the Canadian political scene, the author gives his thought on immersion programs within the context of cultural pluralism and suffle between regionalism and centralism outstanding in the sociopolitical life of Canada today. Unilingualism is seen as a severe limitation, and immersion is eager to overcome it. French immersion is the appeal it makes to the elitism which has long been characteristic of Canadian society. The workplace is one area of conflict (state service, enterprise, industry). Bilingual and unilingual persons often suggest divergent social interpretations and commercial measures. Some English-speaking Canadians believe in a French plot and the Quebecers offer resistance to cultural pluralism. Immersion furthers an opening to the world. C.B.C./tr M.L.

286 GALLANT, E. (1984)

Les secteurs public et privé. Affaires publiques et question d'affaires: commentaires d'Edgar Gallant = The Public and Private Sectors. Principles and Practice: Edgar Gallant's Remarks. *Langue et société = Language and Society*, no 14, pp. 16-17. – Article de périodique.

Évolution certaine de la Fonction publique du Canada, tant dans l'Ouest que partout ailleurs au pays. Il importe cependant de distinguer le mythe de la réalité. On peut considérer qu'en matière de langues officielles, des objectifs importants ont été atteints et ce, grâce à une volonté politique soutenue. L'auteur signale entre autres un programme d'apprentissage des langues qui a opéré une transformation des mentalités, les esprits se sont ouverts aux richesses culturelles de l'autre langue officielle. Les mesures extrêmes peuvent compromettre le succès d'un programme. Signes remarquables et positifs de l'évolution des mentalités dans l'Ouest: l'intérêt pour l'enseignement immersif et la popularité des cours du soir de langue seconde pour les fonctionnaires fédéraux, dans une perspective de participation à l'aventure de la réforme linguistique canadienne. C.B.C.

There has been an obvious evolution in the Public Service of Canada in both West and the rest of the country. However, it is essential to distinguish between myth and reality. We can consider that due to a sustain political goodwill, some official languages policy objectives have been achieved. The author mentions a particular language training program that has transformed attitudes. Many minds have been opened to the cultural riches of the other official language. There is a positive phenomenon in the evolution of western attitudes. Great enthusiasm towards French immersion and interest among federal public servants in second language evening courses. Growing participation in the language reform adventure in Canada. C.B.C./tr M.L.

287 GENESEE, F. (1977)

French Immersion and Students' Perceptions of Themselves and Others: An Ethnolinguistic Perspective. Montreal: Instructional Services Department, The Protestant School Board of Greater Montreal. 13 feuillets. – Prospectus.

This study attempts to assess individuals' attitudes towards members of other ethnolinguistic groups and their perception of their own ethnic identity. Two classes of grade 6 students, one immersion and one English, from a school located in a predominantly English suburb in Montreal were assessed by means of two questionnaires. The findings suggest that the immersion students have maintained a basic identity with

an English ethnolinguistic reference group. However, they also perceived the two major ethnolinguistic groups in their community, "the English" and "the French", in somewhat closer proximity to one another. Additional research is necessary to trace the contributing factors for these views. M.O.

288 GENESEE, F., G. TUCKER and W. E. LAMBERT (1978)

The Development of Ethnic Identity and Ethnic Role Taking Skills in Children From Different School Settings. *International Journal of Psychology*, vol. 13, no 1, pp. 39-57. – Article de périodique.

Groups of school children in grades 1-5 were involved in the study. They were from three different language programs: instruction in native (English) language; total instruction in a second language (French); partial instruction in a second language (French). Age and IQ level were the same. It was expected that (1) children in the second language programs would develop identity with their native language reference group later and less consistently than children in the native language programs; because (2) the second language children would identify more with the second language ethnic group; (3) the second language children would be able to understand, at an earlier grade level than the native language group, the principle of reciprocity in role-taking; and (4) these differences would be more pronounced for the totally than for the partially immersed second language children. The children were tested on how much each would be desired as a personal friend, and as a friend for a member of another specific ethnic group. The results indicated general support for hypotheses (1), (2) and (4), particularly among the primary school samples (1, 2), but a lack of support for hypothesis (3). These results demonstrate the influence of sociocultural factors on the development of ethnic identity and ethnic role-taking skills. CPF/M.O.

289 JONES, J. (1984)

Un reflet de notre diversité culturelle = Multilingual Approach Reflects Canadian Mosaic. *Langue et société = Language and Society*, no 12, pp. 35-40; 33-38. – Article de périodique.

Responsable à Edmonton de l'enseignement des langues secondes dans les écoles publiques, l'auteur traite de la méthode immersive mise au service des minorités ukrainienne, allemande, hébraïque, chinoise et arabe. Description des cursus: cours bilingues facultatifs tendant vers une maîtrise fonctionnelle de la langue seconde, se poursuivant le plus longtemps possible dans cette langue. Ces cours visent les élèves dont l'origine ethnique correspond à la langue seconde enseignée, au passé langagier très divers. L'ukrainien, l'hébreu, l'allemand, l'arabe et le chinois sont les exemples cités. L'auteur aborde aussi les questions du soutien administratif et politique, du personnel, du matériel pédagogique, du recrutement des élèves, de la formation professionnelle des enseignants, des coûts et financement. Bilan satisfaisant. Expérience en cours. Importance des parents. Tableau. C.B.C.

As a supervisor of second languages for the Edmonton Public Schools, the author deals with the immersion method developed for Ukrainian, German, Hebrew, Chinese and Arabic minorities. The programs are described: bilingual optional courses aiming at functional fluency in the second language to be continued for as long as possible in that language. These courses are intended to students of the ethnic origin related to the second language, with a variety of backgrounds. Ukrainian, Hebrew, German, Arabic, Chinese are hold as examples. The author also deals with the issues of administrative

and political support, professional development, curriculum materials, recruitment of students, professional training of teachers, cost and financing. Satisfactory survey. Experience in progress. Importance of parents. Table. C.B.C./tr M.L.

290 LAMBERT, W. E. and G. R. TUCKER (1982)

Les enfants du programme d'immersion. In: *Les anglophones du Québec de majoritaires à minoritaires*, Caldwell, G. & Waddell, E. (éd.). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture, pp. 271-290 (Identité et changements culturels; 1). -Ouvrage collectif.

Résumé d'un rapport d'enquête sur le programme d'immersion en langue française offert dans certaines commissions scolaires anglophones de la région de Montréal. Il s'agit de vérifier les aptitudes linguistiques de chaque groupe (groupe d'immersion et groupe-témoin), de même que leur capacité à s'intégrer à la société québécoise. Pour ce faire, on a choisi un groupe-témoin d'élèves ayant suivi le cours de français langue seconde à raison de 45 minutes par jour. Les conclusions de l'enquête se présentent comme suit: 1) une évaluation statistique; 2) un résumé des commentaires formulés par les élèves et les parents. On constate que les jeunes du programme d'immersion sont mieux préparés à vivre en français au Québec que leurs pairs du groupe-témoin. Cependant, la communication avec le milieu francophone environnant reste difficile. M.O.

291 ROBERTS, S. (1984)

Les secteurs public et privé. Affaires publiques et question d'affaires: l'art du possible = The Public and Private Sectors. Principles and Practice: The Art of Possible. *Langue et société = Language et Society*, no 14, pp. 14-16. – Article de périodique.

L'auteur, homme d'affaires de Vancouver, rappelle que l'Ouest n'a pas suivi le même cheminement que le Centre du pays. Les Franco-Canadiens y sont considérés comme un groupe parmi d'autres. Vu le contexte culturel de l'Ouest, il faut trouver une façon de mettre en oeuvre des programmes de bilinguisme efficaces sans provoquer de répercussions qui nuisent à l'unité nationale. L'enseignement des langues est un élément essentiel à toute solution permanente. Les programmes scolaires devraient viser à former des bilingues (exemple de l'enseignement immersif). Mais quelles mesures prendre dans les années 1980 pour relever le niveau de bilinguisme des secteurs public et privé? Les techniques de mise en marché et de commercialisation pourraient servir à faire connaître notre patrimoine culturel. L'optique légaliste est à éviter. L'apprentissage du français peut être amusant et enrichissant. C.B.C.

This is a reminder that Western Canada has not followed the same path as Central Canada. The Franco-Canadians are considered only as one group among other groups. Taking into account the western cultural context, we must find a way to implement efficient bilingual programs without affecting the national unity. The teaching of languages is an essential element for any permanent solution. The school programs should be organized for the training of bilinguals. But what can we do to increase the level of bilingualism in both the private and public sectors in the 1980's? Professional marketing could be used for the spreading of our country's heritage. The learning of French can be fun and profitable. C.B.C./tr M.L.

292 **RYAN, C et J. FRASER (1986)**

Positions et propositions = Defining the Problem: Principles for Action. *Langue et société = Language and Society*, no 17, mars, pp. 14-20; 13-19. – Article de périodique.

Dans cet exposé, C. Ryan propose une solution pour assurer l'égalité entre Francophones et Anglophones, en dépit de leur répartition très inégale dans l'ensemble du territoire. Les points développés par l'observateur sont: la préoccupation majeure des Québécois; les compétences en matière linguistique; la survie du Canada; les articles 16 à 22 de la Loi Constitutionnelle de 1982. L'avenir des langues au Canada est relié à deux facteurs: 1) le rapport entre la politique des langues officielles et la politique du multiculturalisme; 2) les résultats du recensement de 1981 sur l'évolution des communautés linguistiques au Canada. Par ailleurs, les propos de J. Fraser portent sur la situation des Anglo-Québécois; l'enseignement; les services sociaux; l'affichage public; le marché du travail; un changement de mentalité; et le partage des responsabilités. M.O.

In this paper, C. Ryan proposes a solution to ensure equality for Francophones and Anglophones, despite their unequal distribution over the territory. The issues developed are the followings: the major preoccupation of Quebecers; the competences as a matter of language; the survival of Canada; the sections 16 to 22 of the Constitutional Act, 1982. The future of both languages in Canada is connected to two factors: 1) the relation between the Official Languages Act and the policy of multiculturalism; 2) the 1981 census statistics on the development of language communities in Canada. Furthermore, J. Fraser deals with the situation of Anglo-Quebecers; education; social services; public signs; job market changing Francophone attitudes, and shared responsibilities. tr M.O.

293 **TIBBLIN, H. (1976)**

Intégration des élèves non-francophones au secteur français. Montréal: Commission Scolaire Baldwin-Cartier. 9 p. – Document non publié.

Lettre dans laquelle H. Tibblin postule des recommandations en vue d'une intégration plus efficace et bénéfique des Anglophones au secteur français de la Commission scolaire Baldwin-Cartier. Les points traités sont les suivants: 1) l'intégration progressive des jeunes immigrants et des Anglophones aux classes de l'élémentaire et du secondaire; 2) les Anglophones et la Loi 22; 3) le droit à l'éducation en français; 4) l'entrée et la sortie des Anglophones et des immigrants du secteur français; 5) les cours d'été en français offerts à tout Anglophone désireux d'améliorer son niveau de compétence en français. M.O.

294 **TUCKER, G. R. (1974)**

The Assessment of Bilingual and Bicultural Factors of Communication. In: *Bilingualism, Biculturalism and Education*, Carey, S. T. (ed.). Edmonton (Alta): S. T. Carey, pp. 217-222. – Ouvrage collectif.

This article deals with the assessment of bilingual and bicultural factors of communication. The focus of the presentation is on the nature of the factors that contribute to the ability to communicate effectively in a second or target language. First, the author tells briefly what kinds of observations and studies prompt his interest. Secondly, he

talks specifically about problems of intergroup communication, particularly between French- and English-speaking individuals in Canada. Finally, he describes why research efforts might be important. M.O.

295 WEEKS, G. (1984)

Le point de vue d'Alliance Québec. In: *Actes du Congrès langue et société au Québec*, 4 t., Québec: Editeur officiel, pp. 98-99 (Le statut culturel français au Québec, t. II, Amyot, M. & Bibeau, G.). – Actes de colloque.

Ce texte décrit les rôles des groupes de pression auprès des pouvoirs publics et d'animateurs de la communauté anglophone joués par l'Alliance Québec. On fait état de l'attitude de plus en plus conciliante des Anglo-Québécois à l'égard du français en donnant quelques statistiques sur la fréquentation des classes françaises et des écoles d'immersion. On décoche quelques flèches à l'endroit du gouvernement du Québec. En conclusion, l'auteur suggère de "rentabiliser" le français plutôt que de se contenter de le légiférer. M.O.

■ ■ ■

2.16 Varia

Cette rubrique se compose de 15 résumés d'ouvrages collectifs, de monographies canadiennes et américaines, d'actes de colloques, séminaires, entrevues, rencontres ou conférences tenues dans plusieurs villes canadiennes. Nous y avons répertorié un bref éventail de thèmes (en rapport avec l'immersion) qui ont été exploités simultanément lors de congrès.

Cette section permet au lecteur de se faire une idée générale sur le concept immersif et de se familiariser avec les multiples aspects éducationnels traités par l'opinion publique.

2.16 Varia

296 CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (ed.) (1984)

Studies on Immersion Education: A Collection for United States Educators. Sacramento (Calif.): California State Department of Education, Office of Bilingual Bicultural Education. 184 p. -Ouvrage collectif.

This collection of papers provide current theoretical and research information on various instructional issues related to immersion education in Canada and the United States. The purpose of the papers is to explore cautiously the potential for implementing immersion programs, in whole or in part, in the United States. This publication should help educators to make important decisions about the appropriate use of strategies for immersion education. This program has significant value for certain students in specific socioeconomic, cultural, linguistic, and educational settings. In Section 1, W. Lambert gives an overview of issues and confusions related to immersion programs. Section 2 gathers papers by F. Genesee, J. Cummins, S. Lapkin,

and M. Swain; it also presents the historical and theoretical foundations of immersion education; current instructional and administrative practices; evaluation studies and research results on such programs. Section 3 includes two additional papers which relate to the past, current, and predicted consequences of implementing immersion programs in the United States: R. N. Campbell discusses the immersion approach to foreign language teaching, and E. Hernandez-Chávez explains the inadequacy of English immersion education as an educational approach for language minority students. M.O.

297 **CANADIAN PARENTS FOR FRENCH (1978)**

National Conference. *CPF – Canadian Parents for French*, no 2, Jan., pp. 1-4. – Article de périodique.

The first CPF national conference centred on the idea of effective French second language programs. Delegates suggested that there was a growing need for a national policy on education directed towards achieving national objectives. Adrienne Game described the challenge of providing materials and programs for French second language programs. H. Edwards of Ottawa outlined various types of programs and the results of his research. Late immersion programs were discussed by F. Genesee of Montreal. A period was allowed for recommendations and resolutions. Regarding French second language programs and national unity, CPF defined their three basic goals and their task of providing a means of channelling information about programs, curriculum, speakers and resource people. M.O.

298 **CANADIAN PARENTS FOR FRENCH (1978)**

Second National Conference. *CPF – Canadian Parents for French*, no 5, Dec., pp. 1-5. – Article de périodique.

Information on the second CPF National Conference in Calgary. A researchers' panel listed difficulties in making a comparison between immersion and non-immersion programs. They include parental differences, IQ, teacher methodology and motivation, curriculum differences, and sociological differences. On another panel, five participants dealt with jurisdictional issues. The present newsletter includes the highlights of the sessions, such as core and extended French, intermediate and late immersion, future projects CPF, and public relations. The newsletter also gives general outlines of the annual business meeting which closed the Second National Conference. M.O.

299 **CANADIAN PARENTS FOR FRENCH (1980)**

Sixteen Highlights From the CPF National Conference. *CPF National Newsletter*, no Special, 8 p. – Article de périodique.

This special issue is a report of the various workshops presented at the National Conference in Winnipeg. The editor has added coverage of other conference highlights: the annual business meeting, key CPF reports, and special conference speakers and presentations. Discussions related to the "ripple effect", language rights, communication projects for the coming year. The article contains some of the suggestions proposed in a set of workshops entitled *Action Plan: How to Get What You Want*. Other workshops covered the Manitoba government's new pilot core French program, early total immersion and early partial immersion, the secondary immersion program in the Ottawa school board, and a model for setting up an immersion evaluation program. Research

comparing immersion programs and the new Quebec "accueil" program has yielded useful information for teachers and parents. The final lectures concerned teacher and parent expectations, and unresolved issues. M.O.

300 CANADIAN PARENTS FOR FRENCH (1981)

The Vancouver Workshops: From CPF's 1981 National Conference. *CPF National Newsletter*, no special, 8 p. – Article de périodique.

This special supplement of the CPF's 1981 National Conference contains the highlights of the Vancouver workshops. "Publicity on a Shoestring" gave an overview of how to conduct an economical publicity program. Many workshops related to immersion, as those entitled: "What Is Immersion", "Secondary Immersion", "Maximizing the Potential of Immersion", "Views on Performance of Immersion Children", "Learning Disabilities and Immersion", "Immersion Children and Bilingual/French Universities", "How to Run an Immersion Preschool". The support service and administrative problems within immersion schools were subjects dealt with in two workshops. Another workshop on the improvements in core French was also organized. The management process of a group organization, extra-curricular activities and exchanges were fundamental topics discussed during the conference. M.O.

301 CANADIAN PARENTS FOR FRENCH (1982)

Pei is Aok!: CPF's 1982 Conference in Charlottetown Informs, Inspires Parents From Across Canada. *CPF National Newsletter*, no 20, Dec., pp. 1, 4-7, 9-10. – Article de périodique.

This issue contains highlights of the 1982 annual conference in Charlottetown. H. Labelle praised the cooperation between CPF and minority language groups. G. Burns responded to the "elitist" issue. M. Peringer described the key benefits of storytelling. D. MacDonald recounted some experiences he and his wife have had with immersion, and their daughter's involvement in an elementary school program. A workshop on French language summer camps was presented by M. Morrison and P. Macdonald. R. Lewis outlined a number of concerns for the future of second language learning. T. Gallant referred to the role of parents in acquiring language skills. M. Arsenault explained how children learn in immersion. Other workshops related to parental expectations, to the politics of expanding an immersion program, and to the follow-up of immersion when children reach university. Post-secondary French education and the need for separate programs for Francophones were discussed. M.O.

302 CANADIAN PARENTS FOR FRENCH (1984)

Interview With Max Yalden. *CPF National Newsletter*, no 27, Sept., pp. 6-7. – Article de périodique.

Max Yalden, Canada's Commissioner of Official Languages, ended his term by addressing a national conference in Ottawa. The language "ombudsman" spoke about the effects of the growth in immersion. He insisted on the importance of both knowing the French language and understanding what is going on in the culture of the other group. His mandate was to make Canadians realize that we really are a society of two languages. He revealed the issues that parents will have to face in the future. The challenge is to carry immersion instruction forward to the post-secondary level.

Referring to charges that immersion French schools are elitist, Yalden retorted that those charges represent an ill-founded criticism of a program that has demonstrated its success. CPF parents will have the determination to help and push society in the development of bilingualism. M.O.

303 CANADIAN PARENTS FOR FRENCH (1984-1985)

Pamphlets on Different Aspects of Immersion. Ottawa: Canadian Parents for French. 7 folded sheets. – Prospectus.

Canadian Parents for French have published pamphlets concerning French language education. CPF is an organization which promotes French language learning opportunities for children. The publication "CPF and You" contains background information on the nature and tasks of the organization. "CPF and the Teacher" describes some way in which the association may be of assistance. "What Is French Immersion" introduces the concept of immersion and describes the programs offered in Canada. "What Is Late French Immersion" and "What Is Continuing French Immersion" describe the nature and goals of advanced levels of immersion programs. "What Is Core French" refers to French taught as one subject within the curriculum of English language schools. The pamphlets "How to Be an Immersion Parent" is for use by kindergarten and grade 1 parents. "French Immersion Graduates: What Are Atlantic Canada's Colleges and Universities Offering Them?" is concerned with the enhancement of students' bilingual abilities. M.O.

304 CANADIAN PARENTS FOR FRENCH (1985)

First CPF North of 60 Conference Had Everything. *CPF National Newsletter*, no 32, Dec., 1 p. – Article de périodique.

At the time of the ninth annual CPF conference in Whitehorse, a special honor has been made to H. J. Linnen who served as CPF National Newsletter Editor from 1980 until 1985. CPF has announced the issuing of his latest book, **More French, s'il vous plait**, edited by W. McGillivray. Various workshops focused on overseas immersion programs, special needs in learning French, a criticism of the "teacher-centred transmission model" of education, the National Core French Study, the ideal immersion curriculum, and overview of FSL programs in Ottawa, results of a research project on French immersion programs for the poor achievers, and the teacher training. Three subjects were discussed at a plenary session. Other "hot issues" relate to: *Members, How to Get Them and How to Keep Them?*; *Marketing the Message*; and *Lobbying at the Local Level*. M.O.

305 CUMMINS, J. and M. SWAIN (1986)

Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice. New York: Longman Inc. 235 p. (Applied Linguistics and Language Study, C. N. Candlin (ed.)). – Monographie.

In this edited collection of papers, Cummins and Swain offer a synthesis of recent theoretical and empirical work relating to the educational field in Canada. The papers are gathered in a triangular interdependence between research, policy and practice. A wide variety of immersion issues are discussed. Part 1 relates to the educational development of bilingual children from both majority and minority language

backgrounds: 1) the metalinguistic and cognitive development; 2) the bilingual education (immersion education in Canada, early French immersion later on, linguistic interdependence); 3) the program planning for bilingualism. Part 2 focuses on bilingual proficiency: 1) the construct of bilingual proficiency (communicative competence, language proficiency and academic achievement); 2) the assessment of language proficiency (language testing, minority students and learning difficulties); 3) a synthesis: towards a theory of bilingual proficiency development. Bibliography. M.O.

306 **GENESEE, F. (1987)**

Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education. Cambridge (Mass.): Newbury House Publishers. 213 p. – Monographie.

This book presents an up-to-date overview of immersion programs (Chapters one to eight) and bilingual education programs (Chapters nine to eleven) in Canada and the United States. F. Genesee provides a thorough synthesis of research findings, and describes how sociocultural factors influence the form and outcome of educational innovations. The book's chapters are the following: 1) Bilingual Education in Historical Perspective. 2) French Immersion: An Experiment in Bilingual Education. 3) Research Findings: English Language and Academic Outcomes. 4) Research Findings: French Language Achievement. 5) Three Case Studies in Immersion. 6) The Suitability of Immersion for All Students. 7) Social-Psychological Studies of Immersion. 8) Immersion in the United States. 9) Educating Minority Language Children: The Case for Bilingual Education. 10) Sociocultural Perspectives on Bilingual Education. 11) Bilingual Education: Teaching and Learning English. 12) Conclusions. References. M.O.

307 **LEBRUN, M., A. BOLAND-WILLMS, S. CARROLL, E. DUPONT, C. FLUETTE, F. GENESEE, S. LAPKIN, F. LENTZ, L. J. MAURICE, E. MOLGAT, J. REBUFFOT, N. VAN GRUNDERBEECK (1988)**

Dossier: L'immersion. *Québec français*, no 70, mai, pp. 22-60. -Article de périodique.

La section "Pédagogie" de cette revue offre un dossier sommaire sur l'immersion française au Canada. Plusieurs articles ont été rédigés par des spécialistes de cette approche d'éducation bilingue. Voici la liste des thèmes traités: 1) L'immersion en français: l'heure du bilan. 2) L'immersion française: une histoire à succès. 3) L'immersion, une formule pédagogique à repréciser. 4) L'apprentissage du lexique français en classe d'immersion. 5) L'immersion française au Manitoba: quelques points de repère. 6) L'immersion à la Commission scolaire Lakeshore. M.O.

308 **OBADIA, A. A. (réd.) (1979)**

L'élève face à l'immersion: actes du congrès = The Pupil in an Immersion Program: Convention Proceedings. Ottawa: Association canadienne des professeurs d'immersion. 136 p. – Actes de colloque.

Ce dossier résume les *Actes du 2e Congrès national de l'ACPI, 1978.* Voici les thèmes qui ont été traités: 1) l'enfant surdoué; 2) gradués d'un programme d'immersion précoce: points de vue des étudiants de la 11e année et de leurs parents; 3) la construction de phrases en classe; 4) exercices correctifs d'élocution en immersion primaire; 5) approches traditionnelles et non traditionnelles; 6) utilisation de l'oreille électronique à effet Tomatis dans le cadre du cours d'anglais d'une première année de

l'enseignement secondaire belge; 7) l'efficacité de deux approches utilisées pour l'anglais au deuxième niveau des classes d'immersion française; 8) la traduction: vieux jeu ou art nouveau?; 9) la traduction dans les programmes de langue seconde; 10) l'effet de l'immersion française sur le programme de base en anglais. M.O.

Summary of *Les Actes du 2e Congrès national de l'ACPI, 1978*. The following topics were covered: 1) the exceptionally gifted child; 2) graduates of an early immersion program: opinion of grade 11 students and of their parents; 3) forming sentences in class; 4) speech correction exercises in early immersion; 5) traditional and non-traditional approaches; 6) use of the Tomatis effect electronic ear, in the English course at a Belgium first year high school; 7) the effectiveness of two approaches to English at the second level of French immersion classes; 8) translation: "old hat" or state of the art?; 9) translation in second language programs; 10) the effect of French immersion on the core English program. M.O./tr M.L.

309 **RAMIREZ, A. G. (1986)**

Bilingualism Through Schooling: Cross-Cultural Education for Minority and Majority Students. Albany: State University of New York Press. 275 p. – Monographie.

This book explores various dimensions of language and bilingual schooling of minority and majority children in the United States, and discusses some Canadian educational issues. Chapter 1 introduces the reader to linguistic diversity and bilingual education. Chapter 2 describes many types of bilingual education programs. Chapter 3 is on the assessment of bilingual proficiency. Chapter 4 analyses the development of bilingual proficiency. Chapter 5 studies the development of oral proficiency in English as a second language. Chapter 6 relates to the development of literary skills in English as a second language. Chapter 7 focuses on the attitudes towards language and cultural groups. Chapter 8 concerns the teaching of the first and second languages. Chapter 9 reviews the discourse processes in bilingual classrooms. Chapter 10 summarizes the immersion education approaches: immersion education and additive bilingualism, Canadian immersion programs, Culver City Spanish immersion project, Plattsburgh French immersion program, suggested readings. Chapter 11 comments the cognitive and academic aspects of bilingualism. Chapter 12 is concerned with bilingual education and language policy. Appendices and references. M.O.

310 **SWAIN, M. (ed.) (1976)**

Bilingualism in Canadian Education: Issues and Research = Le bilinguisme dans l'éducation canadienne: la recherche et les problèmes. Edmonton (Alta.): Canadian Society for the Study of Education. 136 p. (Yearbook; v. 3). – Ouvrage collectif.

This volume of the CSSE Yearbook is devoted to issues and researches concerning bilingualism in Canadian education. These papers were presented in a session of the 1976 CSSE Conference at Laval University. Some of the critical issue-generating categories are that of official language, innovative educational approaches to second language learning (immersion education) majority language versus minority language, native language versus non-native language. Others have focused on the possibilities and problems of the Ukrainians in Western Canada. Education is also seen as a means of maintaining a language which might otherwise disappear. Other themes are that of the relationship between culture and language, and purpose in Canadian culture. Three specialists provide an overview of particular program evaluations in light of specific goals. Other recurring themes are that of the role of politics, the problem of teacher supply and need for relevant teaching training programs. M.O.

Ce volume de l'annuaire du CSSE est consacré aux problèmes et aux recherches touchant au bilinguisme dans le système d'éducation canadien. Il a été présenté lors d'une séance du congrès du CSSE de 1976 à l'Université Laval et traite des langues officielles, des nouvelles approches pédagogiques d'apprentissage d'une langue seconde (entre autres, l'immersion), de la langue de la majorité opposée à celle de la minorité, de la langue maternelle opposée à la langue non maternelle, des possibilités et des problèmes des Ukrainiens dans l'Ouest canadien. L'éducation est vue comme un moyen de conserver une langue qui pourrait disparaître. On parle des relations culture-langue et de leur but dans la culture canadienne. Trois spécialistes donnent un aperçu de certaines évaluations de programmes à la lumière d'objectifs spécifiques. D'autres thèmes sont le rôle de la politique, la réserve de professeurs et le besoin de programmes de formation d'enseignants. M.O./tr E.P.

■ ■ ■

2.17 **Rapports d'évaluation des provinces canadiennes**

Cette dernière catégorie de classement inclut des rapports d'évaluation relativement à l'enseignement par immersion française dans les provinces canadiennes. On y dénombre 53 résumés et 46 références supplémentaires. Cette section est composée de bilans scientifiques issus d'expérimentations ponctuelles et systématiques faites dans les différents districts scolaires du Canada et à différents niveaux d'apprentissage. Cette section diffère de la section 7 où nous avons inclus des études évaluatives partielles, des analyses longitudinales et cross-sectionnelles ou encore des études de suivi.

Les objectifs, les échantillons de population testée, les instruments de mesure diffèrent d'un conseil scolaire à l'autre, ainsi que d'une province à l'autre. Ce sont généralement les commissions scolaires qui requièrent les services d'un spécialiste du ministère de l'Éducation ou d'un "Board of School Trustee" d'une province donnée, pour effectuer une évaluation ponctuelle ou complémentaire des programmes d'immersion. Par exemple, dans le cas de la Colombie-Britannique, une évaluation est faite, par un spécialiste du Ministère, une fois tous les cinq ans. En dehors de cela, les commissions scolaires de la province peuvent demander à d'autres spécialistes rattachés aux universités provinciales d'évaluer "régulièrement" des programmes d'immersion particuliers (rapports de Shapson et Day, par exemple) et de faire des études de suivi.

Les rapports d'évaluation sont classifiés par province. Nous avons inclus les documents clés en matière d'évaluation provinciale des programmes d'immersion. En ce qui concerne la province de Québec, région de Montréal (seule région qui a été évaluée de façon systématique), nous nous sommes confrontée à une multiplicité des rapports d'évaluation (un pour chaque niveau scolaire). Nous avons donc répertorié un nombre limite de rapports et parfois d'articles résumant ces rapports. Enfin, nous avons ajouté quelques références bibliographiques qui viennent compléter les évaluations faites à tous les niveaux scolaires. Ainsi, le lecteur avide de données supplémentaires relatives à un niveau particulier, pourra contacter l'auteur des rapports d'évaluation d'un district donné.

Il est impératif de mentionner que ces rapports d'évaluation ont été publiés à faible tirage (réseau interne) à l'intérieur de la province évaluée. Or, nous avons pu obtenir ces rapports, grâce à des contacts téléphoniques répétés et à une correspondance ponctuelle avec les directeurs de programmes de langue seconde (immersion), des départements de curriculum et d'évaluation des différents ministères provinciaux. C'est la raison pour laquelle cette rubrique ne tend pas à l'exhaustivité.

Les rapports d'évaluation que nous avons regroupés dans cette dernière section prennent la forme suivante:

1) *Introduction:*

- **Objectifs généraux de l'évaluation;**
- **Définition des termes;**
- **Raisons d'une telle évaluation et survol d'évaluations antérieures.**

2) *Méthodologie:*

- **Description de l'échantillon;**
- **Description des instruments de mesure (tests, questionnaires, enquêtes ou autres);**
- **Méthodologie utilisée (méthode de sous-groupe; méthode de corrélation ou de régression; méthode ethnographique; étude de cas);**
- **Procédure d'analyse des données (statistiques).**

3) *Expérimentation*

4) *Analyse et interprétation des résultats*

5) *Discussion, recommandations, conclusions*

6) *Références*

2.17 Rapports d'évaluation des provinces canadiennes

2.17.1 *Québec*

Québec est sans contredit la province canadienne qui a été évaluée de façon la plus systématique. À la suite des premiers programmes expérimentaux de la région de Montréal, plusieurs commissions scolaires ont tenté de dupliquer le modèle immersif, tout en tenant compte de leur propre structure organisationnelle (besoins des étudiants, types de clientèle, matériel et ressources existantes, variantes de l'immersion, différents niveaux scolaires).

> **"... where parents requested it, French immersion programmes in various pattterns are now being offered. In 1976-77, 13 443 pupils in 75 schools were enrolled in such classes. Many French-speaking children are, of course, immersed in English language schools. In 1976-1977, 2/3 of the 220 756 English public school pupils were English-speaking; of the others, 26 200 were French-speaking" (Canadian Parents for French, 1978: 5).**

Nous constatons que les classes d'immersion française ont des clientèles variées à l'intérieur de chaque conseil scolaire. Il faut donc étudier et interpréter les rapports d'évaluation avec objectivité et précaution. En somme, il faudrait se garder de trop généraliser les résultats présentés, car les échantillons varient, de même que les instruments de mesure, les conditions

d'expérimentation et les objectifs même des évaluations. Généralement, ce sont les conseils scolaires qui ont mandaté des chercheurs-spécialistes des universités afin d'émettre des rapports réguliers concernant l'efficacité et les progrès de différentes cohortes. Ce qui suit est une liste générale des rapports d'évaluation relatifs à la Province de Québec:

311 **BILLY, L. (1978)**

Rapport d'une évaluation post-factum en éducation bilingue. Montréal: Commission scolaire des Mille-Iles. 4 t. – Rapport.

Rapport de l'expérimentation de 1977-1978, portant sur l'évaluation post-factum en éducation bilingue. L'objectif est l'analyse des résultats linguistiques et scolaires de deux groupes d'enfants anglophones de 6 ans, en immersion, à qui on offrait un cours intensif de français oral à la CSMI. Ce rapport se divise en quatre tomes. Les tomes I et II portent sur l'évaluation du programme de français intensif (2e et 3e années, et 6e année). Le tome III se consacre à l'analyse du programme d'anglais intensif (6e année). Le tome IV constitue une analyse et une comparaison des résultats en français et en mathématiques pour le groupe de 6e année. M.O.

312 **CZIKO, G. A., N. E. HOLOBOW and W. E. LAMBERT (1977)**

Early and Late French Immersion: A Comparison of children at Grade 7. Montreal: McGill University. (s.p.) – Rapport.

313 **GENESEE, F. (1976)**

Comparative Evaluation of the Early French Immersion. Grade 7 French Immersion and FSL Program at the Grade 7 Level: A Follow-Up Evaluation. Montreal: A Report Submitted to the Protestant School Board of Greater Montreal. (s.p.). – Rapport.

This report is part of a larger project carried out to investigate individual differences in second language learning. The results of French language tests showed that the early immersion group scored significantly higher than the grade 7 group, who in turn, scored higher than the English control group. CPF

314 **GENESEE, F., T. ALLISTER and S. MORIN (1974)**

Evaluation of the 1973-1974 Grade IV French Immersion Class. Montreal: A Report Submitted to the Protestant School Board of Greater Montreal. (s.p.). – Rapport.

This study attempts to assess English language and mathematical skills of immersion students and to assess their progress in French compared with English-speaking students following a French-as-a-second language program, and native French-speaking students. Results showed that immersion students have a good mastery of French whilst maintaining and developing their native language skills. CPF

315 **GENESEE, F., T. ALLISTER and S. MORIN (1974)**

Evaluation of the 1973-1974 Grade VII French Immersion Class. June 1974. Montreal: A Report Submitted to the Protestant School Board of Greater Montreal. (s.p.). – Rapport.

This report presents the findings of a second evaluation of the group of students tested in February 1974 to assess their year and achievement, as well as to monitor their progress. Tests of English and French writing skills were omitted and a French oral and listening comprehension test was included. Results showed a general decline in English language skills, possibly due to a lack of English language instruction, and higher results on French language tests in comparison with the English controls. Association between IQ level and formal French skills was seen, but not between IQ level and oral French skills. CPF

316 **GENESEE, F. and S. CHAPLIN (1975)**

A Comparative Evaluation of the Westmount Park French Program, The Early French Immersion Program and the FSL Program at the Grade 4 Level. Montreal: Protestant School Board of Greater Montreal. (s.p.) – Rapport.

317 **GENESEE, F. and S. CHAPLIN (1975)**

A Comparison of the Early French Immersion, Grade 7 French Immersion and FSL Programs at the Grade 7 Level: A Preliminary Report. Montreal: Protestant School Board of Greater Montreal. (s.p.) – Rapport.

318 **GENESEE, F., T. ALLISTER and S. MORIN (1974)**

Evaluation of the 1973-1974 Pilot Grade XI French Immersion Class. Montreal: A Report Submitted to the Protestant School Board of Greater Montreal. (s.p.). – Rapport.

The students tested represent the pilot group who inaugurated the grade VII French immersion program and afterwards chose special courses offered in French. The findings show that immersion students performed as well as non-immersion students on tests of English language skills, and better on French language tests. No noticeable difference emerged between immersion and non-immersion students in their attitudes towards themselves and towards prominent ethnic sub-groups. CPF

319 **GENESEE, F. and S. CHAPLIN (1976)**

Evaluation of the 1974-1975 Grade 5 French Immersion Class. Montreal: A Report Submitted to the Protestant School Board of Greater Montreal. (s.p.). – Rapport.

The development of English and French language skills and personality development were investigated. The results showed that students did not suffer any set-back to their English language skills and were superior in all aspects of the French language. There was no evidence that students had developed psychological problems related to feelings of security (the child's willingness to accept the consequences for his decision or behaviour). CPF

320 **GENESEE, F. and M. LEBLANC (1978)**

A Comparative Evaluation of Three Alternative French Immersion Programs: Grades 7 and 8. Montreal: Protestant School Board of Greater Montreal. (s.p.). – Rapport.

321 GENESEE, F. and C. MORCOS (1978)

A Comparative Evaluation of Three Alternative French Immersion Programs: Grades 8 and 9. Montreal: McGill University. (s.p.). – Rapport.

322 GENESEE, F., E. POLICH and M. H. STANLEY (1977)

An Experimental French Immersion Program at the Secondary School Level: 1969 to 1974. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 33, no 3, Jan., pp. 318-332. – Article de périodique.

A comparison with English and French controls of 108 Montreal Anglo children in a grade 7 to 11 late immersion French program. There were no detrimental effects for English literacy skills. For French interpersonal communication skills, the immersion students performed better than English controls, but not as well as French controls. No negative effects were found in mathematics and attitudes. Interpersonal communication skills were not related to IQ levels. A.A.

Comparaison de groupes-contrôles anglais et français: 108 enfants anglophones de Montréal, de la 7e à la 11e année d'immersion française tardive. Il n'y a pas d'effets néfastes sur les compétences en anglais. Relativement aux compétences communicationnelles en français, les étudiants d'immersion ont mieux réussi les tests que le groupe-contrôle anglais, mais aussi bien que le groupe-contrôle français. Aucun effet négatif n'a été perçu concernant les mathématiques et les attitudes. Les compétences en communication interpersonnelle ne sont pas reliées aux niveaux de QI. A.A./tr M.O.

323 GENESEE, F. and B. STEFANOVIC (1976)

Evaluation of the 1975-1976 Grade 6 French Immersion Class. Montreal: A Report Submitted to the Protestant School Board of Greater Montreal. (s.p.). – Rapport.

Results of tests showed that immersion students scored equally with English control group on English language and mathematics tests, higher on French language tests, but lower than native French-speakers on French language and mathematics tests. Performance on tests of academic language skills in French were dependent on IQ level but communications skills were not dependent on IQ level. CPF

324 GENESEE, F. and B. STEFANOVIC (1976)

Evaluation of the 1975-1976 Grade XI French Immersion Class, Cohort 3. Montreal: A Report Submitted to the Protestant School Board of Greater Montreal. (s.p.). – Rapport.

This report presents the results of an evaluation of the third group of students to graduate from the grade 7 and follow-up program. Immersion group 1 (taken more French courses), immersion group 2, students following a French-as-a-second language program, and native French-speaking students were tested. Results showed that immersion students performed equally or higher than the English controls on English language tests, and higher on French language tests. Immersion group 1 scored equally with the native French speakers on some tests (reading, listening comprehension, pronunciation, communication and mathematics), but lower on others. There was no real difference between immersion group 1 and immersion group 2 on French language tests. CPF

325 GENESEE, F., G. R. TUCKER and W. E. LAMBERT (1978)

An Experiment in Trilingual Education: Report 3. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 34, no 3, Feb., pp. 621-643. – Article de périodique.

This paper summarizes the third report on the evaluation of a trilingual school program in French, Hebrew and English, being offered in two schools of Montreal's area. The authors furnish a summary of the sample, a description of the curricula and the test battery for the grades 2 and 4. The paper ends by a discussion on the evaluation's results. M.O.

Cet article constitue le troisième rapport sur l'évaluation d'un programme scolaire trilingue (français, hébreu et anglais) qui est offert dans deux écoles de la région de Montréal. Les auteurs donnent un sommaire de l'échantillonnage, une description des programmes d'études et la batterie de tests pour les 2e et 4e années. L'article se termine par une discussion sur l'évaluation des résultats. M.O./tr E.P.

326 POLICH, E. (1973)

Report on the Evaluation of the Grade Seven French Immersion Programme 1971-1972. Montreal: The Board. 55 p. – Rapport.

Report on an experimental assessment of the grade 7 French immersion students in the 1971-1972 school year. The document includes the following chapters: 1) The population consists of four basic groups (Total Immersion Group; Partial Immersion Group; English Control; French Control Group). 2) Description of the sampling technique, and the results. 3) Tests selected for the battery: French Speaking Skills Test, "Test de rendement en français", The Stanford Achievement Test, The Semantic Differential. 4) Test dates and conditions of administration. 5) Description of the treatment of the results. 6) Analysis and interpretation of results in relation to the French oral skills; French written skills; English written skills; mathematics skills; attitudinal measures. 7) Conclusions and recommendations. M.O.

327 POLICH, E. (1974)

French Immersion Programmes: Evaluation of the 1971-1972 Grade VIII and the 1972-1973 Grade IX French Immersion Programmes. Montreal: The Board. 15 p. – Rapport.

Two reports of the PSBGM present an attempt to follow-up the original findings through grade 8, 9 and 10 French immersion programs. The testing programs were carried out respectively in 1971-1972 and in 1972-1973. Various written and oral tests were administered in order to evaluate the amount of growth in French skills' immersion students. In the report of grade 10, the test battery investigates the extent to which participation in the immersion program might have produced shifts in the ethnocentric attitudes of the students. Different areas were selected for the assessment and the sampling techniques employed to this effect are described. Both reports include the treatment of the results. Statistical data refer to comparisons among the group means on the achievement test and the "attitude questionnaire". Other comparisons concern the concepts of "Myself", "English Canadians", "French Canadians" and "European French". M.O.

328 **PROTESTANT SCHOOL BOARD OF GREATER MONTREAL (1972)**

Grade Seven French Immersion. Montreal: The Board. 148 p. – Rapport.

The performance of a sample of students from the French immersion program (experimental groups) was compared to that of a sample of students from the traditional English with French as a second language program (control groups). The report outlines the methodology of the research; the selected tests and their statistical treatment; the analysis and interpretation of results; conclusions and recommendations. Also included are: 1) minutes of the board's meetings regarding French immersion programs; 2) reports from workshops and recommendations of various committees (list of members and speakers, policies, visits to French experimental classes projects); 3) report of the Immersion Program Parity Committee: a study of the academic performance of secondary II immersion students at Riverdale High School; 4) abstract of Tucker and D'Anglejan's study; 5) report on the so-called immersion courses; 6) the French immersion package programs for secondary schools; 7) copies of miscellaneous letters; 8) references, tables and a list of the PSBGM high schools offering French immersion programs. M.O.

329 **PROTESTANT SCHOOL BOARD OF GREATER MONTREAL (1972)**

Report on the 1971-1972 Roslyn French Immersion Results. (s.p.). – Rapport.

■ ■ ■

2.17.2 *Ontario*

L'Ontario est la province où abondent les rapports d'évaluation, après celle de Québec. Une équipe de spécialistes de l'Ontario Institute for Studies in Education a entrepris des recherches évaluatives systématiques des programmes d'immersion. Ces rapports sont généralement des documents miméographiés ou publiés dans un réseau interne.

330 **HARLEY, B., P. ALLEN, J. CUMMINS and M. SWAIN (1987)**

The Development of Bilingual Proficiency: Final Report. Toronto: Modern Language Centre, OISE. 113 p. (3 t.; vol. 1: *The Nature of Language Proficiency*). – Rapport.

Volume 1 concentrates on the development of lexical proficiency in French by English-speaking students enrolled in an early French immersion program. First part: perspectives on lexical proficiency in a second language. Measures of the lexical proficiency of immersion students have been examined in relation to each other and in relation to other aspects of their language proficiency. The use of verb lexemes in written compositions by the immersion students are compared with that of 22 native speakers of French at the same grade level. The descriptive comparison of lexical use by the immersion students and native speakers of French reveals different patterns of use. Second part: study of the developmental growth of metaphor comprehension in children's L1 and L2. The authors tested the hypothesis that metaphoric processing in bilinguals, as well as monolinguals, is constrained more by age and mental-attentional capacity than by language proficiency. The findings suggest that the metaphor task may be a more appropriate measure of conceptual skills in the L2 than is a verbal IQ test. M.O.

331 **HARLEY, B., P. ALLEN, J. CUMMINS and M. SWAIN (1987)**

The Development of Bilingual Proficiency: Final Report. Toronto: Modern Language Centre, OISE. 411 p. (3 t.; vol. 2: *Classroom Treatment*). – Rapport.

Volumes 2 relates to the effects of classroom treatment on language proficiency. The development and validation of a classroom observation instrument (COLT) is designed to capture the essential features of communication in the L2 classroom. The COLT observation scheme was used to describe instructional practice in core French classes. This issue gives information on classroom processes and the use of interpreting earlier immersion L2 proficiency findings. Analyses of some aspects of language use in the immersion study are presented: vocabulary instruction in immersion classes, vous/tu input, student talk in teacher-fronted activities, error treatment, frequency of verb forms in written materials and in teacher talk, classroom materials. The impact of a functional approach to the teaching of grammar (in a French immersion context) has been evaluated on L2 language proficiency. Discourse competence, grammatical and sociolinguistic competences were also analysed. In conclusion, the quality of instruction seems to be important in both analytic and experimental function are more closely linked instructionally. M.O.

■ ■ ■

2.17.2.1 Elgin

332 **ANDREW, C. M., S. LAPKIN and M. SWAIN (1979)**

Report of the Elgin County Board of Education on the 1978 Evaluation of the Partial French Immersion Programs in Grades 3, 6, 7 and 8. Toronto: OISE. (s.p.). – Rapport.

333 **BARIK, H. C., M. SWAIN (1974)**

English-French Bilingual Education in the Early Grades: The Elgin Study. *The Modern Language Journal = Le Journal des langues vivantes*, vol. 58, no 8, Dec., pp. 392-402. – Article de périodique.

This paper presents the findings of the evaluation of a partial French immersion program in operation in St. Thomas, Ontario. The Elgin program involves the use of French as the medium of instruction for half the school day and of English for the other half. The Elgin study contains a description of the program and the sample, the test battery and the results for the grades 1, 2 and 3. In conclusion, the authors have included a discussion on the results of the evaluation which summarizes four basic questions. These results are compared with findings from other bilingual education programs. M.O.

334 **SWAIN, M., S. LAPKIN and G. HANNA (1980)**

Report to the Elgin County Board of Education on the 1979 Evaluation of the Partial French Immersion Programs in Grades 4, 7 and 8. Toronto: OISE. (s.p.). – Rapport.

2.17.2.2 Hamilton

335 **CITY OF HAMILTON BOARD OF EDUCATION, RESEARCH SERVICES DEPT. (1979)**

An Evaluation of the French Immersion Program: An Annual Report After Four Years of the Program. Hamilton: Board of Education of the City of Hamilton. (s.p.). – Rapport.

■ ■ ■

2.17.2.3 North York

336 **CRAWFORD, P. (1976)**

An Evaluation of the French Immersion Program Kindergarten-Grade Two. Willowdale: North York Board of Education. (s.p.). -Rapport.

337 **CRAWFORD, P. (1984)**

Evaluation of the French Immersion Program, Spring 1983. Willowdale: North York Board of Education. (s.p.). – Rapport.

Tests of English reading and writing; French reading, language skills, listening and writing; mathematics; and self-concept showed results for the immersion students which were consistent with those of programs in other Canadian centres. Tests given varied for the grade 2, 4, 6, 8 and 9 students. A.A.

■ ■ ■

2.17.2.4 Ottawa/Carleton

338 **ANDREW, C. M., S. LAPKIN and M. SWAIN (1979)**

Report on the 1978 Evaluation of the Ottawa and Carleton French Immersion Programs, Grades 5-7. Toronto: OISE. (s.p.). – Rapport.

339 **BARIK, H. C. and M. SWAIN (1975)**

Three-Year Evaluation of a Large Scale Early Grade French Immersion Program: The Ottawa Study. *Language Learning = Apprentissage de la langue*, vol. 25, no 1, pp. 1-30. – Article de périodique.

The results from three cohorts showed that kindergarten pupils in French immersion programs (F1) are as ready to begin grade 1 as the controls in regular English programs. During grade 1, F1 pupils lag behind controls in English reading skills with some abilities to transfer from French to English. During grade 2, with 60 minutes of English a day, F1 pupils catch up to the controls in most English language skills. Math skills and cognitive development at all grades are equal for both groups. F1 pupils

achieve higher than FSL students in French and compare reasonably well with French-speaking pupils. Pupils were middle to upper socioeconomic level. Class was the unit of analysis. A.A.

340 **EDWARDS, H. P., S. P. COLLETTA, L. FU and H. A. McCARREY (1979)**

Evaluation of the Federally and Provincially Funded Extensions of the Second Language Programs in the Schools of the Ottawa Roman Catholic Separate School Board: Annual Report 1978-1979. Toronto: Ministry of Education. (s.p.). – Rapport.

341 **EDWARDS, H. P., C. W. DOUTRIAUX and H. A. McCARREY (1976)**

Evaluation of the Grade One 50-50 Bilingual Program. Ottawa: Ottawa Roman Catholic Separate School Board. (s.p.). – Rapport.

342 **EDWARDS, H. P., C. W. DOUTRIAUX, H. A. McCARREY and L. FU (1976)**

Evaluation of Second Language Programs, English Schools of the Ottawa Roman Catholic Separate School Board: Annual Report 1975-1976. Ottawa: Ottawa Roman Catholic Separate School Board. (s.p.). – Rapport.

343 **MARTIN, J. C. and N. E. LOCHNAN (1977)**

1973 Carleton Board of Education Cohort: Certain Characteristics of Students in Immersion and Regular Programs. The FRENCH Project, Working Paper 101. Ottawa: Ottawa Board of Education. (s.p.). – Rapport.

344 **McINNIS, C. E. and E. E. DONOGHUE (1976)**

Report on Research and Evaluation of Second Language Programs, Carleton Roman Catholic School Board, 1975-1976. Toronto: Ministry of Education. (s.p.). – Rapport.

345 **McINNIS, C. E. and E. E. DONOGHUE (1977)**

Research and Evaluation of Second Language Programs in Carleton Separate School Board. Toronto: Ministry of Education. (s.p.). – Rapport.

346 **MORRISON, F., R. BONYUN (1985)**

Surveys of Bilingual-Program Graduates, 1984. Ottawa: Ottawa Board of Education. 38 p. – Rapport.

This is the third part of the eleventh annual report to the Ministry of Education regarding the surveys of bilingual program graduates, both at the end of high school and one or more years after completing school. The grade 12 and 13 groups in the Ottawa and the Carleton Boards included the first sizeable groups of early-entry immersion students to reach the end of high school; the grade 12 groups in particular have been followed since kindergarten and tested extensively at several stages of their

school career. In 1984 a questionnaire was sent to Ottawa bilingual-program graduates who had been in grade 13 in 1980 or in 1981. A survey to the 1983 grade 13 group was also carried out. The response rate was about 70 per cent. M.O.

347 **MORRISON, F., R. BONYUN and C. A. PAWLEY (1981)**

Longitudinal and Cross-Sectional Studies of French Proficiency in Ottawa and Carleton School. Ottawa: Ottawa Board of Education. 161 p. – Rapport.

The eighth annual report contains an evaluation of three major aspects of the programs offered by Ottawa and Carleton schools to teach French as a second language. The first phase of the report consists of an evaluation of core programs: the focus is on a cross-sectional replication of French listening comprehension results from grades 4 to 8. The second part is an administration of French proficiency tests to the students in a high school bilingual program, including primary-entry and late-entry immersion graduates at the grades 10 and 12. The third section includes the continuation of the tracing and follow-up of students in alternative programs. The results and data are summarized in the concluding chapter. M.O.

348 **MORRISON, F., R. BONYUN, C. A. PAWLEY and M. WALSH (1979)**

French Proficiency Status of Ottawa and Carleton Students in Alternative Programs: Evaluation of the Second Language Learning (French) Programs in the Schools of the Ottawa and Carleton Board of Education. Sixth Annual Report. Toronto: Ministry of Education. (s.p.). – Rapport.

349 **MORRISON, F., R. BONUYN, C. A. PAWLEY and M. WALSH (1980)**

French Proficiency and General Progress: Students in Elementary Core French Programs, 1978-1980, and in Immersion and Bilingual Programs, Grades 8, 10 and 12, 1980. Ottawa: Ottawa Board of Education. 164 p. – Rapport.

The seventh annual report is an evaluation of alternative programs for the teaching of French as a second language in schools of the Ottawa and Carleton Boards of Education. In 1980, the purpose was to assess the French proficiency and general progress of core students at the grade 8 level. A second area of investigation was the French proficiency of grade 8 and 10 students previously enrolled in primary – and late – entry immersion and who were still in a bilingual program. The proficiency of grade 12 students was also investigated. The report includes a description of tests of basic skills in English submitted to grade 8 immersion students and to comparison students in the English program. The last chapter concerns the system of tracing the K-71 and K-74 cohorts. M.O.

350 **MORRISON, F., R. BONYUN, D. M. KIRBY, J. C. MARTIN, C. A. PAWLEY, Y. RIEL and M. WIGHTMAN (1977)**

Longitudinal Evaluations of Alternative Programs for Teaching French as a Second Language: Evaluation of the Federally and Provincially Funded Extensions of the Second Language Learning (French) Programs in the Schools of the Ottawa and Carleton Boards of Education. Fourth Annual Report. Ottawa: Research Centre, Ottawa Board of Education. (s.p.). – Rapport.

351 **MORRISON, F., D. M. KIRBY, G. L. MacNAB, C. A. PAWLEY, M. WALSH and M. WIGHTMAN (1978)**

Alternative Programs for Teaching French as a Second Language: Research and Evaluation: Evaluation of the Extensions of the Second Language Learning (French) Programs in the Schools of the Ottawa and Carleton Boards of Education. Fifth Annual Report. Ottawa: Research Centre, Ottawa Board of Education. (s.p.). – Rapport.

352 **MORRISON, F., C. A. PAWLEY (1985)**

French Proficiency of Immersion Students at the Grade 12 Level. Ottawa: Ottawa Board of Education. 37 p. – Rapport.

The first part of the eleventh annual report consists of an evaluation for the French proficiency of immersion students at the grade 12 level in the schools of the Ottawa and Carleton Boards of Education. The analysis groups included students who were in the early-entry program since grade 4 and those who had the full late-entry program, starting in grade 6 in Ottawa and in grade 7 in Carleton. Three tests were given to the grade 12 student groups. A section of the report included the complete tests scores interpretation. The results indicate that French proficiency tests taken at the grade 8 level can be effective predictors of results obtained in grade 12. The data also suggest that differences between the early – and late – entry immersion students decrease as they progress through high school. M.O.

353 **MORRISON, F., C. A. PAWLEY (1985)**

Tracing the K-74 Cohort: Location in 1983 of Students Who Entered Kindergarten in 1974. Ottawa: Ottawa Board of Education. 30 p. – Rapport.

The second part of the eleventh annual report to the Ministry of Education includes the tracing of groups of students who entered immersion programs. A first section describes the grade and program location of students who entered kindergarten in 1974. Subsequent sections deal with students who joined either early or late immersion at the expected level of the K-74 Cohort. In 1983, the majority of this group entered high school. Thus two sections of this report present information about the transmission from grade 8 to grade 9. Longitudinal data for the K-74 Cohort and associated groups are compiled in tables and graphs. Diagrams also illustrate the varied pathways of several groups of students, including subgroups of the initial immersion group who were in a bilingual program in 1983 and those who were in other French programs. M.O.

354 **MORRISON, F., J. L. UNITT and L. DIONNE (1984)**

Speaking French in Five-Year-Old Kindergarten: Research Report. Ottawa: Ottawa Board of Education. 23 p. – Rapport.

The research report evaluates the program and carries out both questionnaire surveys and some individual interview-type testing that have been developed to assess the French language skills of kindergarten children who had spent one or two years in French immersion. Thus the report describes the interview procedure, the sample and the student's responses. It also describes information based on the parents' responses to the questionnaires. The experimental tests were submitted to the

children in order to measure the French listening comprehension and expressive skills. All tests results figure in the research report. With a few exceptions those involved with the five-year-old immersion kindergarteners seem satisfied with the program. M.O.

355 ONTARIO INSTITUTE FOR STUDIES IN EDUCATION (1972)

French Immersion Kindergarten Program in the Capital Area School: Interim Evaluation Report. Toronto: OISE. 19 p. – Document non publié.

The interim report presents the evaluation of the French immersion program carried out in 10 kindergarten classes in Ottawa and Carleton during the year 1970-1971. Three main phases are inherent to the project. The first aspect relates to the curriculum development. While the evaluation model compares the children in the immersion program with children in a regular program, psycholinguistic studies concentrate on the individual child's linguistic development. The psycholinguistic research includes attitude measurement to determine whether French language acquisition is accompanied by any attitude changes. The evaluation consists in administrating distinctive tests and questionnaires. In general, reassuring results indicate that the immersion children appear to progress in their educational development in nearly all areas as well as the children in the regular program. M.O.

356 SWAIN, M. and H. C. BARIK (1976)

A Large Scale Program in French Immersion: The Ottawa Study Through Grade Three. *ITL. A Review of Applied Linguistics*, no 33, pp. 1-25. – Article de périodique.

This paper summarizes the 1973-1974 evaluation of the school performance of pupils in grades 1-3 of the French immersion program operating in Ottawa. The evaluation contains background information on the program, summary of previous findings, design of analysis, description of tests administrated at each level, and final results. In conclusion, the immersion experience does not appear to hamper the cognitive development of the pupils involved. The complete results concerning the areas of English language and mathematical skills and French performance, are summarized at the end of the study. M.O.

357 SWAIN, M. and H. C. BARIK (1977)

Report to Ottawa Board of Education and Carleton Board of Education: Evaluation of the 1976-1977 French Immersion Program in Grades 4-6. Toronto: OISE. 22 p. – Document non publié.

This report submits the results of the evaluation of the French immersion program in Ottawa Board of Education (OBE) and Carleton Board of Education (CBE). The document presents a description of grade 4-6 samples and program. The various tests that have been administrated in 1976-1977 are also described in detail. Findings of the previous evaluation of 1975-1976 are provided in Table 1 of this report. Findings of 1976-1977 evaluation at grades 4-6 are satisfactory in relation to immersion programs

with respect to all areas of investigation. The report discusses the separate analyses concerning the program variations. Complete data for grades 4, 5 and 6 are shown respectively in Table 2, 4 and 5 of the report. M.O.

358 **SWAIN, M. and H. C. BARIK (1978)**

Evaluation of a French Immersion Program: The Ottawa Study Through Grade Five. *Canadian Journal of Behavioral Science*, vol. 10, no 3, pp. 192-201. – Article de périodique.

The results of the French immersion program in grades three to five of the Ottawa public school system (Barik and Swain, 1975) indicate that pupils are in general on a par with or ahead of their peers in the regular English program in most academic areas considered (English, mathematics, work-study skills, science) and are performing satisfactorily in French. Individual was the unit of analysis. Age and IQ were covariates. A.A.

■ ■ ■

2.17.2.5 Peel

359 **ANDREW, C. M., S. LAPKIN and M. SWAIN (1980)**

Report to the Peel County Board of Education on the 1978 Evaluation of the Late French Immersion Program in Grades 8, 11, 12 and 13. Toronto: OISE. (s.p.). – Rapport.

360 **BARIK, H. C., M. SWAIN and V. A. GAUDINO (1975)**

A Canadian Experiment in Bilingual Schooling in the Senior Grades: The Peel Study Through Grade Ten. Toronto: OISE. 25 p. – Rapport.

This report presents the results of the evaluation of the Peel County bilingual program or the partial French immersion program, for native English speakers in Brampton, Ontario. It is also a follow-up study for the year 1973-1974 on the evaluation of the grade 8, 9 and 10 students. The study contains the description of the program, which involves the use of French as the medium of instruction for 70% of the curriculum in grade 8 and 40% in grades 9 and 10. The summary of previous findings, the selection of subjects, test battery, and the results for all three grades are described in the following chapters. The results lend support to the viability of the bilingual program in operation in Peel County, in the attainment of the goals for which it was designed. M.O.

■ ■ ■

2.17.2.6 Toronto

361 **ANDREW, C. M., S. LAPKIN and M. SWAIN (1979)**

Report on the 1978 Evaluation of the French Immersion Program at Allenby Public School in Toronto, Grades 4-6. Toronto: OISE. (s.p.). – Rapport.

362 **ANDREW, C. M., S. LAPKIN and M. SWAIN (1980)**

Report of the 1979 Evaluation of a French Immersion Program and an Extended French Program in the Toronto Board of Education, Grades 5-8. Toronto: OISE. (s.p.). – Rapport.

The eighth year of comparing three cohorts (N's = 29, 23, 23) of Toronto Anglo children immersed in French with those in a regular program indicated that pupils in the two programs performed equivalently in English, Math, Science and work skills. Initial lags in English were mostly overcome. In French measures the pupils compared satisfactorily with immersion students in a more bilingual environment. Other students in a late grade 8 immersion program were doing well but somewhat lower than comparison students of early immersion program. A.A.

363 **BARIK, H. C. and M. SWAIN (1974)**

Early Grade French Immersion Classes in a Unilingual English Canadian Setting: The Toronto Study. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, no 11, pp. 153-177. – Article de périodique.

This paper presents the results of an evaluation of a French immersion program at the kindergarten and grade 1 levels in a unilingual English community of the Allenby Public School in Toronto. Different tests were firstly administered in 1971 to two streams of students. Each of those tests is described in the paper and they focus on two basic questions. The differences between the immersion and comparison groups were analysed through analyses of variance and covariance. Generally speaking, the results have been very positive. Data of cohort 1 (kindergarten and grade 1) and cohort 2 (kindergarten) reveal that pupils in a French immersion program in a bilingual English setting can attain approximately the same level of achievement in French as comparable pupils who benefit from a bilingual environment. The last part of this paper includes bibliographic references. M.O.

364 **BARIK, H. C. and M. SWAIN (1974)**

Bilingual Education Project: Evaluation of the 1973-1974 French Immersion Program in Grades 1-3 in the Federal Capital's Public Schools. Toronto: OISE. (s.p.). – Rapport.

■ ■ ■

2.17.2.7 Welland

365 **MOUGEON, R. et H. SAVARD (1975)**

Bref rapport sur l'évaluation finale (juin 1976) de la compétence en français de vingt-quatre élèves de maternelle en programme d'immersion à l'École Princesse Élisabeth de Welland. Toronto: OISE. 3 p. – Document non publié.

Le rapport porte sur l'évaluation de la compétence en français de vingt-quatre élèves, au niveau de la maternelle, en programme d'immersion à l'École Princesse Élisabeth de Welland. L'objectif des autorités scolaires est la réintégration de ces élèves dans le programme régulier de français. Un test, destiné à mesurer les habiletés à la

compréhension et l'expression orale en français, est soumis aux élèves à deux intervalles différents. Il s'agit de prouver que les élèves du programme d'immersion de l'École Princesse Élisabeth acquièrent le français plus rapidement que les anglophones, en immersion dans les écoles de langue anglaise de l'Ontario. Les résultats des capacités en français desdits élèves de Welland sont satisfaisants puisqu'ils confirment l'efficacité du programme d'immersion en langue française. M.O.

■ ■ ■

2.17.2.8 Wellington

366 **CORLETT, C., S. FISH, B. McCALL, C. McKENZIE, E. OLIVER and J. STEVENS (1978)**

French Immersion Program: An Evaluation of Pupil Skills. Guelph: Wellington County Board of Education. (s.p.) – Rapport.

367 **OLIVER, E., C. CORLETT and C. McKENZIE (1976)**

Wellington County French Immersion Program: Kindergarten and Grade 1, 1975-1976. Guelph: Wellington County Board of Education. (s.p.). – Rapport.

Kindergarten immersion students were as ready to enter an English grade 1 class as control children. At grade 1, immersion students lagged in English but performed as well in mathematics. IQ was controlled. (N's = 60 and 58). A.A.

■ ■ ■

2.17.3 *Manitoba*

368 **DOWNIE, D. A. (1981)**

Les programmes d'immersion en français au Manitoba: une évaluation. Winnipeg: Bureau de l'Éducation française, Ministère de l'Éducation. 18 p. – Rapport.

Dans ce projet de recherche, les administrateurs et commissaires se posent certaines questions fondamentales, relativement à l'éducation en langue française au Manitoba. Le document contient des définitions essentielles et décrit sommairement les méthodes de recherche employées: description des groupes, outils, administration des données, analyses statistiques. Suivent les résultats, portant sur la compétence en français et le rendement en anglais et en mathématiques des étudiants inscrits aux programmes d'immersion française. Propos sur les attitudes des étudiants, des parents, des enseignants et des directeurs d'école. L'équipe de chercheurs tire les conclusions du projet et établit les implications de la recherche pour les agents décisionnels. Mises en garde et suggestions. À la lumière de ce projet, il semble que le meilleur choix possible pour une division scolaire, en ce qui a trait à l'enseignement en français, consisterait à commencer au niveau de la maternelle ou de la première année, et à implanter un programme d'immersion totale dans un milieu d'immersion. Tableaux statistiques en annexe. M.O.

369 **FOIDART, D. (1981)**

Research and Evaluation of French Immersion Programmes in Man.: Preliminary Report. Winnipeg: Centre for Research and Consultation. (s.p.). – Rapport.

370 **ILAVSKY, J. (1984)**

Les programmes d'immersion en français au Manitoba: une évaluation des niveaux 6 et 9. Winnipeg: Bureau de l'Éducation française, Ministère de l'Éducation. 16 p. – Rapport.

Ce rapport définit les différents programmes d'immersion française au Manitoba. Description des questions de recherche, des questionnaires et des tests mesurant les compétences dans la langue française: test des compétences générales en français, compréhension auditive, compétences en rédaction, production orale. Détails sur la population-cible (les groupes-contrôles et le groupe-témoin). L'auteur indique les limites de la recherche. Résumé des résultats concernant le rendement en anglais et en mathématiques ainsi que les perceptions et attitudes des élèves, parents, enseignants et directeurs face à l'éducation en immersion française. Propos sur l'étude de 1983 au Manitoba par rapport à d'autres recherches en immersion française. Il ressort de cette étude: 1) les programmes d'immersion française n'ont aucun effet négatif sur le rendement en anglais et en mathématiques; 2) le programme d'immersion totale dans un milieu d'immersion est celui qui donne les meilleurs résultats; 3) les élèves inscrits aux programmes d'immersion totale, intermédiaire et tardive, ont donné des résultats positifs lorsqu'on les compare aux programmes d'immersion totale précoce. En annexe: échelles d'évaluation des échantillons écrits et oraux. M.O.

371 **ROY, G. L. (1983)**

Projet de recherche sur les programmes d'immersion en français. Winnipeg: Bureau de l'Éducation française, Ministère de l'Éducation. 110 p. – Rapport.

Il s'agit d'un rapport final produit par la firme CERECO Inc. de Winnipeg, pour le compte du Bureau de l'Éducation française. Le titre précis est *Les programmes d'immersion en français au Manitoba: évaluation portant sur la 6e et la 9e années – rapport final.* Le projet avait pour objectif de comparer la connaissance de l'anglais et des mathématiques des élèves de 6e et de 9e années (inscrits à différents programmes d'immersion française, offerts dans deux milieux distincts) aux normes nationales. Un second objectif était de comparer la maîtrise du français des élèves d'immersion avec celle des élèves francophones fréquentant les écoles françaises du Manitoba. L'étude examine aussi les attitudes, les motivations et les caractéristiques des élèves, de leurs parents, des enseignants et des directeurs d'école en fonction du programme et du milieu. Description des groupes visés par le projet de recherche. Explication des tests et questionnaires, de l'échéancier et des méthodes retenues pour le rassemblement des données. Présentation des résultats avec détails statistiques. Analyse des incidences sur le plan pédagogique. Sommaire et conclusion. Tableaux et questionnaires en annexe. M.O.

■ ■ ■

2.17.4 *Saskatchewan*

Ce que l'on pourrait appeler de l'immersion dans certaines provinces canadiennes est appelé "Advanced French Programs" dans la plupart des conseils scolaires de la Saskatchewan.

"The advanced French program: French is taught and used as the language of instruction for up to 20% of the time; and the language of instruction for up to 100% in kindergarten decreasing to 50% in years 5-12. Admissions to these programmes is open to Francophone and Anglophone" (Canadian Parents for French, 1978).

Il semble que la "Saskatoon French School" soit l'unique et véritable école d'immersion de la province. Nous avons eu beaucoup de difficultés à obtenir des rapports d'évaluation officiels et probants concernant les programmes d'immersion en vigueur dans cette province.

372 LUNDLIE, M., D. RUMMENS and M. WESTON (1979)

An Evaluation of the First Eight Years of Bilingual Education at St. Pius X School, Regina, Saskatchewan. Regina: Saskatchewan School Trustees Association (SSTA). 19 p. (Research Centre; Report 63). – Rapport.

From 1969, St. Pius X School, an English Catholic School, has offered a partial immersion program from grade 1 to 4, where the percentage of French and the subjects taught in French exceed 50%. In 1977, there existed in Saskatchewan fifteen designated schools which offered bilingual programs. In 1976, representatives of the "Club Richelieu de Régina" and the Regina Bilingual Program Parents' Association have asked the SSTA to undertake an evaluation at St. Pius X School. Here is outlined the limited investigation of eight grades of students who had been bilingually educated for periods which varied from one to eight years. The report describes the procedures and sample used: the comparison groups and the standardized tests. Tables show the number of students tested per school per grade. The major findings relate to English language proficiency and French language proficiency. The results must be interpreted with some caution. The findings concern whether bilingual instruction has an adverse effect on the English language skills of the children in the program, and secondly, they concern the extent to which children in the bilingual program were developing their second language skills. Are also presented the implications for further research and some recommendations for practice. Tables and statistical data in appendices. M.O.

■ ■ ■

2.17.5 *Alberta*

Il semble que l'éducation par immersion ait été utilisée en Alberta au profit des groupes francophones (français L1) et des groupes multiethniques (par exemple: E. EWANYSHYN a rédigé un rapport sur le programme bilingue ukrainien en français). Les rapports d'évaluation "officiels" sont rarissimes, lorsqu'il s'agit de programmes d'immersion, modèle de St-Lambert:

"Many boards must rely on English-speaking students and other language backgrounds to join with French-speaking students in order to offer programs, thus effectively French language and immersion schools are one and the same" (Canadian Parents for French, 1978: 3).

Même s'il y a une ambiguïté terminologique reliée au concept de l'immersion appliquée dans la province albertaine, nous avons inclus au répertoire quelques références bibliographiques dont le lecteur pourra tirer profit.

373 **EDMONTON PUBLIC SCHOOLS (1979)**

Implementation of Bilingual (English-French) Programs Second Year 1978-1979. Edmonton: Department of Research and Evaluation, Edmonton Public Schools. (s.p.). – Rapport.

374 **EDMONTON PUBLIC SCHOOLS (1979)**

Implementation of Bilingual (English-French) Programs Third Year 1979-1980. Edmonton: Department of Research and Evaluation, Edmonton Public Schools. (s.p.). – Rapport.

■ ■ ■

2.17.6 *Colombie-Britannique*

La Colombie-Britannique offre des programmes de français de base et des programmes d'immersion française: "Where these are available, they are open to French and English-speaking students" (Canadian Parents for French, 1978: 3).

375 **HOPWOOD, A. L. (1974)**

Year-One Evaluation of l'École bilingue: Research Report 74-19. Vancouver: Department of Evaluation and Research, Board of School Trustee. (s.p.). – Rapport.

376 **KAUFMAN, D. (1974)**

Longitudinal Evaluation of French Immersion Programs in Coquitlam School District: Report of year One. Burnaby: Simon Fraser University. (s.p.). – Rapport.

377 **KAUFMAN, D. and B. BOSSHARD (1979)**

Evaluation of the French Immersion Programs in School District No 61 (Victoria). Burnaby: Faculty of Education, Simon Fraser University. (s.p.). – Rapport.

378 **PFEIFFER, M. G. (1979)**

An Evaluation of the Grade VI and Bilingual Programme in School District No 35 (Langley) 1978-1979. Langley: School District No 35 (Langley). (s.p.). – Rapport.

379 **SHAPSON, S. M. (1978)**

Longitudinal Evaluation of the Early-Entry Immersion Programs in Coquitlam School District (No 43): Report to the End of Grade 4. Burnaby: Faculty of Education, Simon Fraser University. (s.p.). – Rapport.

380 **SHAPSON, S. M. and B. BOSSHARD (1980)**

Evaluation of the French Immersion Program in School District No 61 (Victoria): Report of Phase II. Burnaby: Faculty of Education, Simon Fraser University. (s.p.). – Rapport.

381 **SHAPSON, S. M. and E. M. DAY (1979)**

The Burnaby Early-Immersion Program: Report on the 1978-1979 School Year. Burnaby: Faculty of Education, Simon Fraser University. (s.p.). – Rapport.

382 **SHAPSON, S. M. and E. M. DAY (1979)**

Evaluation Study of the Late Immersion Programs: Surrey School District (Grade 6, 1978-1979). Burnaby: Faculty of Education, Simon Fraser University. (s.p.). – Rapport.

383 **SHAPSON, S. M. and E. M. DAY (1979)**

A Study of the 1979 High School Immersion Program in School District No 43 (Coquitlam). Burnaby: Faculty of Education, Simon Fraser University. (s.p.). – Rapport.

384 **SHAPSON, S. M. and E. M. DAY (1980)**

Longitudinal Evaluation of the Early-Entry Immersion Program in Coquitlam School District: Report of the End of Year 6. Burnaby: Faculty of Education, Simon Fraser University. (s.p.). – Rapport.

385 **SHAPSON, S. M. and E. M. DAY (1982)**

A Longitudinal Evaluation of an Early Immersion Program in British Columbia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 3, no 1, pp. 1-16. – Article de périodique.

Two cohorts of French-immersion students performed similarly in mathematics and English to regular students. Immersion students had higher levels of French achievement than students enrolled in other types of French programs. Initial lags in English were found in grades 1 and 2. Positive attitudes toward French language and culture were associated with immersion students. (N's = 19 to 46). A.A.

386 **SHAPSON, S. M. and E. M. DAY (1984)**

Evaluation Study of the Grade 3 Early and Grade 7 Early and Late French Immersion Programs in British Columbia. Burnaby: Simon Fraser University, B.C. French Study. 195 p. – Rapport.

This report summarizes the findings of a provincial evaluation study of the grade 3 early and grade 7 early and late French immersion programs in British Columbia. Instruments to measure the French language skills of grade 3 and grade 7 immersion children were selected after a thorough search and review of those available. A

speaking test for grade 3 immersion children was therefore developed and piloted during this phase of the project. In substance, this report presents the test results and provincial normative data for grade 3 and grade 7 children. This study has yielded information which can be used to examine the strengths and weaknesses in the French language skills of those immersion children. M.O.

387 SHAPSON, S. M. and D. KAUFMAN (1978)

A Study of a Late Immersion French Program in Secondary School. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 34, no 2, pp. 186-193. – Article de périodique.

A study of growth in French language skills and change in attitudes of grade 10 French immersion students in B.C. French skills were better than regular grade 10 controls, and similar to regular grade 12 controls. The immersion students had more positive integrative attitudes. A.A.

Étude de l'accroissement des habiletés linguistiques en français et du changement dans les attitudes de 24 élèves d'immersion française (10e année), de la Colombie-Britannique. Il semble que les habiletés en français du groupe d'immersion soient meilleures que celles du groupe-contrôle régulier (10e année), et comparables à celles du groupe-contrôle régulier (12e année). Les élèves d'immersion ont plus d'attitudes intégratives positives. A.A./tr M.O.

388 WOLSK, D. (1977)

Program Evaluation: l'Ecole bilingue. Vancouver: Evaluation and Research Education Services Group. (s.p.). (Research Report 77-05). – Rapport.

■ ■ ■

2.17.7 *Nouveau-Brunswick*

389 GRAY, V. A. and C. A. CAMERON (1978)

Summary Report of French Immersion Evaluation, 1974-1977. Fredericton: Psychology Dept., University of New Brunswick. (s.p.). – Rapport.

390 GRAY, V. A. (1978)

Evaluation of Early French Immersion in Fredericton, New Brunswick: 1977 Interim Report Grades Three and Four. Fredericton: Psychology Dept., University of New Brunswick. 24 p. – Rapport.

The focus of this research project is on three areas of performance: 1) general intellectual functioning; 2) academic achievement in English and French; 3) linguistic competence in both English and French. Part 1 relates to the method: the characteristics of two streams of children examined (mean age, intelligence scores, parental occupation levels) and the tests administered. Part 2 summarizes the results for each grade. Some of the limitations of the current evaluation are specified. This evaluation

has permitted to diagnoze a possible weakness in school achievement in French language arts and French language competence. The report identifies two factors in evaluating the differences between the Fredericton program and other immersion programs: outset of schooling and linguistic context. The results suggest that the exposure to native-speaking French outside the classroom should be increased. General comments. Tables and references. M.O.

391 GRAY, V. A. (1980)

Evaluation of the French Immersion Programme in Fredericton, New Brunswick: Grades Five and Six. Fredericton: University of New Brunswick. 36 p. – Rapport.

The report contains the evaluation of two streams of children enrolled in the French immersion program in Fredericton, New Brunswick. The focus of this evaluation is on academic achievement and linguistic competence in both English and French. A test battery was administered to grade 5 and grade 6 students in order to provide comparisons with bilingual and unilingual French children. The author includes a summary of the grades 1, 3, 4 and 5. The results of the grade 5 evaluation and the preliminary results of the grade 6 evaluation are summarized and presented in diagrams. General comments relate to the entire results that have contributed to verify the overall adequacy of the Fredericton elementary French immersion program. M.O.

392 GRAY, V. A. (1981)

Evaluation of the Grade Six French Immersion Programme in Fredericton, New Brunswick. Fredericton: University of New Brunswick. 35 p. – Rapport.

This report is an evaluation of the grade 6 French immersion program conducted by School District No 26 in Fredericton, New Brunswick. The report contains the evaluation results of two streams of grade 6 children and the summaries of the results of grade 1 through grade 5. The focus of this evaluation is on academic achievement and linguistic competence in both English and French. Thus, in 1980, the grade 6 students received the complete test battery, used to evaluate the level of performance and skills in language. In summary, the results showed that the performance of the immersion students in specific areas, with the exception of spelling, is comparable to that of their peers who have been educated in English. M.O.

393 GRAY, V. A. (1982)

A Follow-Up Evaluation of Grade Four of the French Immersion Program in Fredericton, New Brunswick. Fredericton: University of New Brunswick. 12 p. – Rapport.

The report presents the results of the second follow-up evaluation of the French immersion program in Fredericton, New Brunswick. The current evaluation assesses the performance of 200 children completing grade 4 of the immersion program in 1981. A series of tests were administered to those stream 5 children in order to measure French language arts and French language skills. The tests scores of stream 5 children were compared with the scores of streams 1 and 2. Data figure on the tables annexed to the report. Results show that French immersion program in the early elementary years has increased its effectiveness in imparting French academic and language skills. M.O.

394 GRAY, V. A. (1982)

Evaluation of the French Immersion Program in Fredericton, New Brunswick: Grades Seven and Eight. Fredericton: University of New Brunswick. 23 p. – Rapport.

The report brings up the results on an evaluation of the junior high school follow-up program in French immersion at Fredericton, New Brunswick. The practical study is limited to evaluate grade 7 and grade 8 immersion students. The focus is on the effectiveness of the program in the maintenance and development of French language skills. The grade 7 and grade 8 test battery, administered in 1980 and 1981, was used to measure a few aspects of French academic and language skills. In conclusion, data show that grades 7 and 8 of the French immersion program are effective in promoting continued development of French language skills. The immersion students have improved on all measures and they are beginning to come near comparability with French-speaking children on some measures. M.O.

395 GRAY, V. A. (1985)

Evaluation of the Grade Nine French Immersion Program in Fredericton, New Brunswick. Fredericton: University of New Brunswick. 24 p. – Rapport.

This report summarizes the results of the grade 9 evaluation of the junior high school phase of the early French immersion program in Fredericton. Part 1 of the report relates to the method. The two streams of students tested are described (the immersion group and the bilingual French comparison group). The characteristics of the students (mean age, home backgrounds, intellectual ability measures) are presented in tables. The test battery used is divided into two categories: those measuring the academic achievement in French language arts (reading comprehension and writing tests), and those measuring the linguistic competence in French (French morphology test, Peabody Picture Vocabulary test, listening comprehension test). Part 2 examines the results. The data analysis consists of analyses of variance. Two measures that indicate the magnitude of the differences between the immersion and the French groups are listed in tables. Also is included a description of size-of-effect measures. In the final section, the data indicate that there is room for considerable improvement in listening comprehension in the Fredericton program. References. M.O.

396 GRAY, V. A. (1986)

A Summary of the Elementary School Evaluation of the Early French Immersion Program in Fredericton, NB. *The Canadian Modern Language Review = La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 42, no 5, May, pp. 940-951. – Article de périodique.

This paper summarizes a series of evaluations which focused on the academic and linguistic competence in both English and French of the 225 children from monolingual English-speaking homes who entered the early immersion program in its first two years. The measures of English and French linguistic skills included assessment of vocabulary, listening comprehension, and intuitive knowledge of the rules of French and English formation. The study describes the results of the different tests of French and English language arts. In summary, the results indicated that the Fredericton immersion students did not suffer any negative consequences as a result of their enrolment in the early immersion program. M.O.

Cet article résume une série d'évaluations traitant particulièrement de la compétence linguistique et des autres matières en français et en anglais chez 225 enfants de foyers monolingues qui ont adhéré au programme d'immersion longue au cours de ses deux premières années. La mesure des capacités langagières en français et en anglais incluait l'évaluation du vocabulaire de la compréhension auditive et de la connaissance intuitive des règles de la formation des deux langues. L'étude décrit les résultats des différents tests sur les arts en langues française et anglaise. En conclusion, les résultats indiquent que les élèves des classes immersives de Frédéricton n'ont pas souffert de conséquences négatives suite à leur participation au programme d'immersion longue. M.O./tr M.D.T.

397 **GRAY, V. A. and C. A. CAMERON (1980)**

A Follow-Up Evaluation of the Fifth Year of Early French Immersion. Fredericton: University of New Brunswick. 9 p. – Rapport.

This report presents the results of a follow-up evaluation of the children who entered grade 1 of the French immersion program in Fredericton, New Brunswick. A battery of different tests, administered in 1978-1979, has been used to measure school achievement in French language arts and mathematics and to evaluate French language skills. In summary, diagrams show the results of streams 1 and 2 and stream 5 of French immersion groups, relatively to the analysis of covariance and the significance levels of difference between the groups. M.O.

■ ■ ■

2.17.8 *Nouvelle-Écosse*

398 **LEWIS, R. F. (1978)**

An Evaluation of the Sydney Grade One French Immersion Program: Final Report. Halifax: The Nova Scotia Department of Education and the Atlantic Institute of Education. 80 p. – Rapport.

This report summarizes the aims of the grade 1 Sydney Immersion program that has been implemented in 1977 – early immersion format –. The selection of students, the structure of the program, staffing, materials and schedule are also matters discussed in the first chapter. Chapter 2 relates to the scope of the evaluation: design and sample. Chapter 3 presents the procedures: tests, participant observation, teacher interviews and reporting, attitudes of parents, interviews with children. In Chapter 4, the tests results relate to reading, mathematics, and French comprehension. Chapter 5 deals with several areas of the children's experience. Chapter 6 contains the parents' comments relatively to a few questions. Chapter 7 concerns drawing which is the most popular activity for children. Chapter 8 is a summary of the Sydney Immersion program. In conclusion, it appears that the children made considerable progress in areas of French learning, after the first year. The Appendix A includes the parent questionnaire. M.O.

399 **LEWIS, R. F. (1979)**

The Evaluation of the Grade 4 and Grade 5 Program in the French Immersion Classes of the Unit 3 School Board. Halifax: Atlantic Institute of Education. (s.p.). – Rapport.

400 **LEWIS, R. F. (1979)**

The Evaluation of the Sydney Grade Two French Immersion Program: Final Report. Halifax: Atlantic Institute of Education. (s.p.). – Rapport.

401 **LEWIS, R. F. and S. M. MURWIN (1978)**

Evaluation of the Halifax Primary French Immersion Program: Final Report. Halifax: The Nova Scotia Department of Education and the Atlantic Institute of Education. 84 p. – Rapport.

The purpose of this evaluation report is to describe the progress of the children during the first year of French immersion. Chapter 1 is a description of the program in which fifty children (2 classes) were enrolled in 1977. Chapter 2 presents the scope of the evaluation dealing with five questions: French comprehension, readiness for grade 1, overall adjustment of immersion children, attitude of parents, the actual learning of the students in French. Chapter 3 summarizes the tests and procedures, and Chapter 4 reveals the tests results. The data indicate that immersion children did not suffer any lag in learning basic English skills. The section 5 includes the results of participant observation. Three general areas have been assessed: comprehension of French in various situations, expression also in various situations, and the behavior and sociability of the children. The parents' comments about the program are gathered in Chapter 6. The Chapter 7 summarizes and concludes that the primary immersion program has been extremely successful during the past year. M.O.

■ ■ ■

2.17.9 *Île-du-Prince-Édouard*

402 **ARSENAULT, G. (1977)**

Evaluation of the Unit 3 French Immersion Program: Report Submitted to the Unit 3 School Board of Charlottetown, P.E.I. Charlottetown: University of Prince Edward Island. 15 p. – Rapport.

This partial report represents the first stage of an evaluation of a three-year pilot project in primary French immersion. A hundred English-speaking pupils have been distributed into four grade 1 classes. The results reported here are obtained at the end of the first school year of the program, so they represent interim findings only. Children have been assessed in the following areas: verbal intelligence, arithmetic skills in English, English language skills, achievement in direct communication skills in French. The report describes the classes and staffing. Il also refers to a few immersion research findings and issues such as: class size, language skills, teaching materials, long-term effects, geographic generalizability. The last part contains the evaluation design, the test battery, the results and discussion. The Appendix A includes a description of the samples, interviews, guidelines, results, parents' questionnaire. M.O.

403 **MACDONALD, E. (1980)**

An Evaluation Study of the Unit #3 Late Immersion Program. Charlottetown: University of Prince Edward Island. 139 p. – Rapport.

The French immersion pilot program was introduced in the Junior High Public Schools of Unit 3 in 1976 (grades 7, 8 and 9), at Queen Charlotte, Birchwood, and at Stonepark. The main objectives of the immersion program relate to student achievement in learning French language skills and mastering the content of Junior High subjects. The author describes the specific objectives of the study, the sample and the procedures: data collection, standardized tests, published questionnaires, interviews, analysis of the results. Review of the findings of P. Garland's internal evaluation study of the immersion program after its first year of operation in 1977. Details on formative/summative evaluation. Description of a set of variables examined in the evaluation: 1) input variables; 2) process variables; 3) outcome variables. Student outcomes relate to general academic achievement, achievement in French language skills, attitudes towards French culture and language, and general attitudes towards school. Discussion and general recommendations based on the conclusions drawn from data gathered, and the suggestions made by students, teachers, administrators, and parents for improving the present program. M.O.

■ ■ ■

2.17.10 *Terre-Neuve et Labrador*

> "...there are various patterns of French programs existing for Francophones such as an immersion program in Port-au-Port which is designed to suit the needs of the French-speaking population" (Canadian Parents for French, 1978).

D'après ces propos, il semble que les programmes d'immersion implantés dans cette province soient de nature différente. Encore là, il ne faudrait pas trop généraliser les résultats de l'immersion et faire des pronostics pour les autres provinces, à partir des données existantes. Les contextes diffèrent trop les uns des autres.

404 **NETTEN, J. E., T. P. GLEASON, P. HEFFERNAN, M. A. PRINCE and G. R. KOSKI (1976)**

An Evaluation Report of the Port-au-Port Immersion Project Kindergarten Year 1975-1976 in Cape St. George, Newfoundland. St. John's: Memorial University of Newfoundland. (s.p.). – Rapport.

405 **NETTEN, J. E. and W. H. SPAIN (1980)**

An Evaluation Study of the Avalon Consolidated School Board Late Immersion Project in Bilingual Education: 1979-1980. St. John's: Institute for Educational Research and Development, Memorial University of Newfoundland and the Avalon Consolidated School Board. (s.p.). – Rapport.

406 **NETTEN, J. E. and W. H. SPAIN (1980)**

An Evaluation of Some Aspects of the French Bilingual Education Programme Conducted by the St. John's Roman Catholic School Board: 1977-1978. St. John's: Institute for Educational Research and Development, Memorial University of Newfoundland and the St. John's Roman Catholic School Board. (s.p.). – Rapport.

407 NETTEN, J. E. and W. H. SPAIN (1982)

An Evaluation of the French Bilingual Project of the St. John's Roman Catholic School Board: 1980-1981. St. John's: Institute for Educational Research and Development, Memorial University of Newfoundland and the St. John's Roman Catholic School Board. (s.p.). – Rapport.

408 NEWFOUNDLAND-DEPARTMENT OF EDUCATION (1986)

Report of the Policy Advisory Committee on French Programs to the Minister of Education – Government of Newfoundland and Labrador. St. John's: Provincial Government. 76 p. – Rapport.

Part 1 of this report relates to the establishment of the policy advisory committee. Part 2 gives background information concerning the national imperatives, the educational values, the provincial scene, the historical data, the existing problems and needs, and the policies in other provinces. Part 3 focuses on French language and the aims of education. Part 4 presents the practical expectations of French-as-a-second language programs, the priorities and program options (Basic French, Extended French, French Immersion). Part 5 is devoted to French-as-a-second language: the minority language educational rights. The types of federal fundings are the issues of Part 6. In Part 7, are discussed factors such as teacher qualifications, teacher retraining, teaching training and organizational aspects. Miscellaneous letters and figures in appendices. M.O.

409 PENNY, W. (1979)

Report of the French Immersion Kindergarten Program at Gander Academy Primary (1978-1979). Gander: Terra Nova Integrated School Board. (s.p.). – Rapport.

■ ■ ■

2.17.11 *Yukon et Territoires du Nord-Ouest*

YUKON

Au Yukon, le programme-cadre est obligatoire de la 5e à la 10e année. Comme l'a cité Marjorie Almstron (1981: 15), Coordonnatrice des programmes de français au ministère de l'Education à Whitehorse, l'immersion est "contagieuse" même au Yukon. L'option immersive y est offerte jusqu'en 7e année.

TERRITOIRES DU NORD-OUEST

Même au nord du 60e parallèle, il y a des individus qui sont intéressés à apprendre la langue de Molière, en plus de l'anglais et des langues autochtones (le slavey, le dogrib, le loucheux, l'inuktitut et l'inuvialut). Depuis 1982/83, les inscriptions ont rapidement augmenté dans les programmes d'immersion en français.

Les conseils scolaires des Territoires du Nord-Ouest offrent un programme-cadre depuis vingt ans, mais celui-ci n'est pas obligatoire. L'effectif global de ce type d'enseignement est de 3 500 élèves.

En 1987, on a dénombré 307 élèves inscrits en immersion dans quatre écoles de Yellowknife. À Inuvik et à Hay River, les parents ont manifesté leur désir d'avoir des programmes d'immersion en français. En outre, un programme d'immersion partant de la maternelle à la 9e année est offert dès 1985, dans deux écoles de Whitehorse. Les formules offertes sont l'immersion précoce et tardive. L'immersion précoce draine la majorité de la clientèle scolaire immersive (130 élèves en 1983/84 contre 35 élèves en immersion tardive). Le programme des écoles publiques débute en quatrième année tandis que celui des écoles séparées commence dès la maternelle. Dû à une diminution du nombre d'élèves dans les classes d'immersion dans les niveaux élevés (9e et 10e années), ce type de programme est susceptible de fermer.

Les programmes d'immersion implantés dans ces deux provinces n'ont pas été évalués systématiquement. Il semble toutefois qu'une équipe d'OISE, Toronto, se prête à une éventuelle démarche évaluative.

CHAPITRE 3

Critique générale de la bibliographie sélective et analytique

3.0 Commentaires sur la recherche et les réalisations en immersion française

Dans la bibliographie sélective et analytique, le nombre de documents varie à l'intérieur de chaque catégorie de classement. Les résumés qui traitent particulièrement des aspects psychologiques de l'immersion sont en plus grand nombre. Cela s'explique de la façon suivante: ce sont d'abord les psychologues qui ont scruté à la loupe l'enseignement par immersion française. Ils ont maintes fois évalué les aspects cognitivo-affectifs des élèves en immersion, et ont vérifié successivement les capacités langagières et académiques.

Il n'y a pas tellement d'années que les didacticiens et les pédagogues ont vu la nécessité de préciser la méthodologie de l'immersion et de définir un construit pédagogique. Une certaine quantité d'ouvrages ont alors été publiés en rapport avec le volet pédagogique de l'immersion. la lumière du corpus que nous avons recueilli et analysé, nous désirons dégager quelques éléments critiques. Nous constatons qu'il y a encore beaucoup de domaines où la recherche reste soit à compléter, soit à entreprendre pour affermir ou réorienter l'enseignement par immersion française.

Les chercheurs et autres intervenants en immersion devraient maintenant porter leur attention sur la qualité du français enseigné, tant au niveau de la prononciation que de la grammaire. De plus, l'aspect culturel devrait être mieux exploité en salle de classe. Même à l'extérieur du milieu scolaire, les coordonnateurs de l'immersion devraient offrir une gamme d'activités extra-curriculaires, des séjours linguistiques ou autres types d'activités pour que les Anglophones maintiennent un contact avec la langue et la culture française et complètent leur apprentissage cumulatif:

> "Une des mises en garde de Mme Billy-Lichon — première professeure d'immersion — fut de mentionner que de plus en plus de professeurs d'immersion n'étaient plus nécessairement de culture française et qu'il était donc pour ces enseignants plus difficile ou peut-être même impossible de transmettre à leurs élèves l'essence culturelle de la langue. Ce changement était, selon elle, très inquiétant puisqu'il transformait la nature du programme d'immersion française tel qu'il était conçu à ses débuts" (Lentz, 1985:23).

D'autres références annotées indiquent que les universités accueilleront bientôt les gradués de l'immersion. Par conséquent, ces universités devront nécessairement prévoir un programme d'études approprié. Au Manitoba, par exemple, "la popularité croissante de l'immersion commence à se traduire au niveau des diplômés de 12e année" (Beaudette, 1988:19). Pour l'année 1988, il y aura environ 240 élèves en 12e année d'immersion. De ce total, il y aura un certain pourcentage d'élèves qui poursuivront des études avancées.

Face à ces nouveaux besoins, les divers intervenants auront à développer de meilleures ressources d'encadrement. Par ailleurs, les facultés d'éducation devront ajuster leur tir afin de mieux préparer les professeurs à enseigner à cette clientèle toujours grandissante d'élèves gradués de l'immersion. En 1986-87, on dénombrait plus de 8 770 professeurs oeuvrant en immersion française dans les douze provinces canadiennes, sans compter les personnes-ressources, les

directeurs, les coordonnateurs et les spécialistes (Hanrahan, 1988:20). Le Commissaire aux langues officielles, M. D'Iberville Fortier (1988:17) s'inquiète du fait que le nombre des inscriptions à l'immersion ne cesse d'augmenter au Canada alors que le nombre des étudiants inscrits dans les départements d'éducation des universités en vue de faire carrière dans ce domaine continue de diminuer. Il y a donc un réel besoin de professeurs spécialistes en enseignement par immersion qui se manifeste partout au Canada. Les universités doivent se hâter et disposer, entre autres, de cours complets de didactique de l'immersion.

Le but du chapitre précédent, rappelons-le, était de proposer une classification de la bibliographie sélective selon dix-sept rubriques spécialisées. Le schème classificatoire que nous avons choisi est arbitraire; il aurait pu être constitué différemment. L'idée première était de cerner et de démystifier le vaste phénomène de l'enseignement par immersion française au Canada. La démarche que nous avons cru la plus appropriée a consisté à circonscrire les domaines de recherche qui ont trait à l'immersion. Ces domaines généraux sont ceux de la didactique, de la linguistique, de la psychologie, de la psycholinguistique, de la pédagogie, de la sociologie, de l'administration (scolaire) et de la politique.

Après la lecture de cette constellation d'ouvrages publiés et non publiés sur l'immersion, nous sommes en mesure de réaffirmer la popularité et le succès de cette nouvelle approche pédagogique qui a eu un franc succès au Canada (Canadian Parents for French, 1986b). La formule immersive ouvrira sûrement d'autres perspectives prometteuses.

> "In a long cavalcade of hope and disappointment, the French immersion experiment in Canada stands out as a shining exception — one of the few language teaching innovations that has not been discarded after a year or two. On the contrary, it has gone from strength and is flourishing today" (Stern, 1981:3).

La réussite de l'immersion est liée à plusieurs composantes: défi, fierté, motivations instrumentale et intégrative des élèves, participation active des parents, qualité de l'enseignement, responsabilité ressentie par les enseignants, soutien des commissions scolaires. Il semble que le succès de l'immersion doive être examiné d'un oeil plus critique. La partie suivante constitue un bilan de l'enseignement par immersion française au Canada. Nous examinerons de plus près les différents résultats des rapports d'évaluation, nous discuterons des faiblesses de ce modèle et nous tirerons les conclusions qui s'imposent.

3.1 Bilan des programmes d'immersion française au Canada

Le succès des programmes d'immersion a été approuvé par une série d'évaluations scientifiques à travers le Canada, depuis la Colombie-Britannique jusqu'à l'Île-du-Prince-Édouard.

> "The immersion programs have been more thoroughly researched than any other innovative program in education. They have put Canada in the forefront of second language teaching in the world" (McGillivray, 1983:4).

C'est à partir de la première expérience d'immersion française reconnue publiquement à Saint-Lambert, que les autres provinces canadiennes ont eu la piqûre de la francophilie et ont vite emboîté le pas dans la mise sur pied de programmes immersifs; d'où l'émergence d'une dynamique de l'enseignement par immersion française.

Certains privilégient l'immersion en 6e et 7e années parce que la maturité d'esprit des élèves de 11 ans a une influence bienfaisante qui permet d'accélérer l'apprentissage. De plus, (Stanley, 1974; Genesee et Morcos, 1978, dans Benhacoun-Troue, 1981:243) prétendent qu'une immersion différée de deux ans donne d'aussi bons résultats qu'une immersion précoce prolongée.

Mais encore aujourd'hui, l'immersion totale précoce est la formule la plus rodée qui remporte le meilleur succès, même si elle semble la plus coûteuse. Rappelons que les programmes d'immersion française sont nés d'un effort de conscientisation pour améliorer les méthodes d'enseignement des langues secondes dès les années 1965-70. Le succès fulgurant de cette formule pédagogique a suscité un "effet ondulatoire" (ripple effect), selon R. Duhamel (dans Canadian Parents for French, 1980). En d'autres mots, parallèlement au succès de cette nouvelle approche, les pédagogues et autres intervenants dans les milieux scolaires se sont efforcés de réétudier les formules pédagogiques existantes et d'y apporter les améliorations nécessaires. Le programme de français de base en est un exemple. Nous constatons que l'immersion a eu d'autres effets bénéfiques: elle a engendré chez les intervenants en éducation un souci de réviser les modèles d'enseignement existants.

Si nous effectuons un bref tour d'horizon, l'enseignement par immersion s'est concentré, d'une part, sur la communication à travers laquelle le message a prédominé sur la forme; d'où la tendance à créer des situations dites naturelles. D'autre part, ce type d'enseignement a porté une attention toute spéciale à l'apprenant et à ses besoins.

3.2 Les évaluations

3.2.1 *Les points forts*

En ce qui a trait aux points forts de l'immersion, nous remarquons que les recherches empiriques ont révélé un bon rendement académique des élèves inscrits dans ces programmes. En ce qui a trait à la langue maternelle, il a été prouvé que l'enseignement immersif ne nuit pas à son développement. Si nous nous référons à la section "évaluation" de la bibliographie sélective et analytique, nous constatons que les spécialistes n'ont relevé aucune lacune permanente ni retard dans l'acquisition des aptitudes langagières en anglais, dans l'acquisition des mathématiques ou d'autres objectifs pédagogiques.

Selon maints évaluateurs, quatre types de compétences ont été vérifiées lors des enquêtes faites auprès des élèves en immersion:

1- une compétence grammaticale: maîtrise du code de la langue;

2- une compétence sociolinguistique: justesse des formes de l'expression et du sens;

3- une compétence discursive: organisation des structures, combinaison et interprétation des formes;

4- une compétence stratégique: maîtrise des stratégies verbales et non verbales en vue de compenser les failles dans la communication, l'utilisation du dictionnaire, la paraphrase, le geste.

Les résultats positifs qui ressortent des évaluations comparatives pourraient s'expliquer, en partie, par l'effet de Hawthorne. Celui-ci se définit comme étant le résultat de l'influence sociale et psychologique exerçée sur des groupes placés en état d'expérimentation. Dans le cas présent, les élèves des classes expérimentales d'immersion savaient qu'ils avaient été sélectionnés et qu'ils étaient impliqués dans ce type d'enseignement. C'est pour cette raison qu'ils ont mieux performé. La réaction des groupes d'élèves a donc été de relever le défi et de faire tout ce qu'ils pouvaient pour la réussite de l'expérience. Toutefois, il serait téméraire de croire à une généralisation géographique des résultats, même si ceux-ci constituent une bonne piste de départ à partir de laquelle peuvent se baser certaines commissions scolaires, dans la mise sur pied de nouveaux programmes. De plus, les politiciens, les parents et les professeurs reconnaissent qu'il n'est pas souhaitable que l'immersion devienne la solution pédagogique universelle (Stern, 1986:19).

3.2.2 *Les limites de signification des résultats et les instruments de mesure*

Bien que les recherches en immersion soient menées avec une rigueur scientifique, les résultats sont parfois peu concluants. De ce fait, nous ne pouvons les appliquer à d'autres situations (Rebuffot, 1988b:7).

Selon Carey (1984), il existerait un processus de sélection qui opérerait à plusieurs niveaux et qui biaiserait l'interprétation des résultats de l'évaluation des rendements scolaires des élèves en immersion. Il y a déjà une dizaine d'années que C. Burstall, W. Rivers et J.B. Carroll (dans Billy, 1978:7) faisaient une mise en garde sérieuse sur les instruments utilisés pour mesurer et comparer les résultats des élèves en immersion avec des élèves francophones. Les élèves de l'immersion ont été souvent évalués sur la base de tests standardisés faits pour des élèves francophones. De fait, leurs résultats semblent être comparables à ceux des Francophones. Cependant, leur compétence orale n'atteint pas celle des élèves francophones en général (Genesee, 1978).

Même la nature des tests d'évaluation a été remise en question. Comme l'ont fait remarquer Connors, Ménard et Singh (1978:70), la plupart des tests ne mesurent que des aptitudes passives.

Il faut comprendre que les objectifs d'enseignement sont fort différents et les mesures d'évaluation sont souvent les mêmes pour les régimes immersif et intensif; alors comment interpréter les résultats? Il existe un jeu complexe de variables qui ont influencé les résultats, comme les milieux socio-économique, géographique (rural et urbain) et linguistique (quartier à prédominance francophone ou autre). Les techniques statistiques utilisées, de même que la subdivision des groupes (selon l'âge, le sexe, ...), la difficulté du testing, l'hétérogénéité des classes, les appareillages pédagogiques, la contamination des sujets et des groupes-témoins sont d'autres paramètres qui influencent les résultats aux étapes d'expérimentation des modèles.

3.3 Les faiblesses de l'immersion

Des auteurs ont porté un jugement sur le "parler" des immergés. Ces auteurs déclarent que les finissants en immersion sont capables d'engager une conversation simple et d'écrire une lettre en français (Carey, 1984; Lambert, 1974). Ils ont loué avec insistance les bienfaits et les habiletés d'écoute et de compréhension des élèves. Toutefois, d'autres ont vivement critiqué la qualité de leur expression orale. D'après eux, les gradués de l'immersion ont beaucoup de difficulté à s'exprimer correctement et spontanément, et cela, après douze années d'enseignement immersif. Ces résultats s'expliquent de la façon suivante: les enseignants ne voulaient pas indisposer les élèves; ils ont par conséquent négligé la correction des erreurs (Laforge, 1987; Hammerly et Pellerin, 1987; Cziko *et al.*, 1978).

> "The active vocabularies of immersion pupils are relatively limited, and certain classes of words (e.g. adverbs) remain essentially unused (Buteau et Gougeon, 1974; Lambert, 1974; Swain, 1975)" (Parkin et al., 1986:4).

Lambert et Tucker (1972) ont noté des problèmes d'enchaînement, des difficultés de liaison, de contraction et d'élision. Harley, King et Burtis (1987) ont soigneusement analysé la compétence lexicale des élèves d'immersion. F. Morrison, C. Pawley et R. Bonyun (1982) ont dénoté chez les immergés un manque de vocabulaire adéquat et une tendance à utiliser plusieurs anglicismes à l'oral et à l'écrit. De plus, Harley et Swain (1978) ont constaté que les élèves utilisent un système verbal simplifié; elles ont conclu que ces élèves ont atteint un "plateau" (ou un effet de plafonnement) dans leur compétence en français, et qu'ils n'ont plus de motivations sociales qui les poussent à se rapprocher d'une compétence native.

> "It would seem that the students in immersion programs reach what H.H. Stern (1981) has described as a PLATEAU at which point French language proficiency becomes arrested at a functional level" (Ruest, 1985:839).

Hamayan et Tucker (1979) ont observé des enfants de 3e et de 5e années en immersion. Ils révèlent que ces enfants s'expriment en paraphrasant, c'est-à-dire en amplifiant et en donnant des détails pour compléter leur idée. Le fait d'éviter certaines structures de phrases difficiles à leurs yeux, constitue une stratégie de communication. Des études similaires de Pawley (1985), de Szamosi, Swain et Lapkin (1979) démontrent que les élèves d'immersion sont capables d'interagir naturellement mais qu'ils sont loin de se comporter en locuteurs natifs.

Les programmes d'immersion se rapprochent de l'apprentissage spontané, mais la présence d'un seul locuteur natif (le professeur) en classe ne suffit pas à maintenir une "ambiance française" et, par le fait même, favorise la formation d'un dialecte scolaire qui recèle des anomalies phonologiques, morphologiques et syntaxiques.

Hammerly (dans Parkin, 1983:9) qualifie le français parlé de ces élèves de "franglais" (Frenglish). Pour sa part, Parkin (1983) parle d'un dialecte de salle de classe (pidgin). Celui-ci résulte d'un processus de fossilisation des erreurs, c'est-à-dire l'assimilation de règles grammaticales erronées qui ont résisté à la correction et ont produit un langage hybride:

> "Some obvious parallels exist between these theoretical notions about pidgins and interlanguages and what is actually found in the French immersion classroom situation" (Parkin, 1983:7).

Des spécialistes ont cependant remarqué que le phénomène de pidginisation ne semble pas se produire lorsque les élèves sont placés dans des classes où les locuteurs natifs sont nombreux (Macnamara, Svarc et Horner (1976), dans D'Anglejan, 1979:17). Ceci laisse croire que certains facteurs sociaux et psychologiques, telle l'identification au groupe d'âge, jouent un rôle critique et tendent à faciliter ou à retarder l'acquisition de la langue-cible. D'Anglejan répète que les immergés sont capables de s'exprimer mais leur syntaxe porte les marques de la simplification et s'appuie souvent sur les règles de la langue maternelle (Spilka, 1976; Selinker, Swain et Dumas, 1975).

Plusieurs autres chercheurs tentent d'expliquer et de déceler la cause des faiblesses persistantes de l'enseignement par immersion française. Entre autres, W.E. Lambert (1974:113) explique que l'école, à elle seule, ne suffit pas à fournir des situations variées qui aident l'enfant à acquérir une compétence verbale équilibrée se rapprochant de celle d'un locuteur natif.

Swain (1977:164) interprète les lacunes reliées à la production orale de la façon suivante: la situation d'enseignement par immersion ne favorise pas assez de contacts avec les locuteurs de la langue-cible. Par ailleurs, au niveau secondaire, l'accent est plutôt mis sur le rendement académique dans les matières enseignées en français. Cette attitude n'encourage pas l'interaction verbale dans la langue seconde. Les étudiants se concentrent à réussir leurs cours (le contenu) et délaissent la qualité du français parlé et écrit.

Pour leur part, Blanc et Dodson (dans Hamers et Blanc, 1983:322) rendent les méthodes d'enseignement en partie responsables de cette inhabileté à s'exprimer couramment. Pour le premier, les enseignants sont trop directifs, les élèves trop passifs et les textes ne sont pas exploités de manière linguistiquement productive. Pour le second, c'est une erreur de postuler que l'élève apprend la L2 comme il a appris la L1.

Mais, il n'y a pas que dans les habiletés productives où l'on décèle des déficiences; des lacunes persistent, tant sous l'angle de la compétence grammaticale que socio-linguistique (Gonayeb-Leblanc, 1986:27). Gilles Bibeau suggère de donner de l'importance à l'élément socio-

culturel, c'est-à-dire de favoriser plus de contacts avec la communauté de la langue-cible. C'est d'ailleurs ce que Swain et Lapkin ont émis sur le sujet: "... les élèves inscrits aux cours d'immersion étudient essentiellement le même programme que leurs condisciples inscrits aux cours ordinaires dispensés en anglais" (Swain et Lapkin, 1983:1). Ce qui, pour Stern (1984b), pourrait constituer une certaine faiblesse, en ce sens qu'une telle politique ne permet pas d'exposer les étudiants aux éléments culturels contenus dans les programmes élaborés spécifiquement pour les Francophones.

De plus, les élèves de l'immersion tendent à se "ghettoïser" dans leur propre culture et dans leur propre langue. Cette situation s'explique par le fait que l'école d'immersion a une structure anglophone et que les enfants n'ont pas assez de contacts avec leurs pairs francophones. Ce n'est donc plus les enfants qui sont immergés, mais leur professeur!

Enfin, les faiblesses de l'immersion peuvent être résumées de la façon suivante:

- une mauvaise compétence grammaticale et socio-linguistique des enfants en immersion;
- une simplification des structures syntaxiques;
- un transfert inadéquat des structures de la langue maternelle dans la langue seconde;
- un évitement des phrases complexes en utilisant la paraphrase;
- une trop longue exposition passive à la langue seconde: Hector Hammerly (1987) explique cet état de faits par l'hypothèse du "discours muet interne";
- une absence quasi totale d'un enseignement formel au début de l'apprentissage et la trop grande importance mise sur l'aspect *communication* au détriment de l'aspect *exactitude*;
- un manque d'une théorie de la pédagogie de l'immersion;
- un corps enseignant qui n'a pas reçu une formation optimale;
- un manque de tests appropriés mesurant les capacités orales.

3.4 Les partisans et les adversaires de l'immersion

Les tensions existantes entre les parents pro-immersifs et anti-immersifs, à travers tout le Canada, ont amené la presse à couvrir les événements (California State Department of Education, 1984:106) et parfois à amplifier ou à les mésinterpréter.

Il existe des opinions différentes relativement à l'enseignement par immersion. Pendant que certains prônent la supériorité de ce régime pédagogique, d'autres prétendent que

> "... les classes d'immersion ne se sont pas révélées aussi fructueuses que les autorités scolaires et les parents le laissaient entendre... la conclusion qui s'imposait était que l'école n'est pas un milieu propice à l'apprentissage d'une langue, et qu'elle n'est qu'un point de départ" (Clift et McLeod Arnopoulos, (1979), dans Benhacoun-Troue, 1981:118-119).

Certains accusent l'immersion de ne pas favoriser des situations assez "naturelles" (Benson et Greaves, 1982; Bibeau, 1982; Carey, Bissonnette et Turcotte, 1985). Hammerly et Pellerin (1987) réfutent la présomption selon laquelle les erreurs disparaissent d'elles-mêmes avec le temps. De plus, ils déplorent le fait de trop mettre l'accent sur l'aspect communicatif en négligeant l'enseignement formel. Ces spécialistes prétendent que la performance orale est la même après avoir passé treize ans en enseignement immersif qu'après sept ans. La fossilisation apparaît dès la 5e année, et, après ce niveau, les élèves ne semblent plus faire de progrès.

D'autres chercheurs anti-immersion affirment que c'est une option trop coûteuse et qui engendre des problèmes de transports. D'autres encore prétendent que l'immersion est néfaste pour les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et qui accusent un retard académique. Ces auteurs (entre autres, Trites et Price, 1976) croient qu'il est préférable de transférer ces élèves dans les programmes réguliers parce qu'ils souffrent d'un retard de maturité. Enfin, il y a aussi ceux qui craignent que l'immersion ait un effet négatif sur la survie de la langue française, qu'elle anglicise et constitue un outil subtil d'assimilation (Lapierre, 1988). Pour les Francophones minoritaires, l'immersion est donc une "arme à double tranchant" (Beauchamp, 1984).

Par ailleurs, on se demande si l'immersion produit un apprentissage cumulatif ou stationnaire:

> "... les enfants maîtrisaient un certain vocabulaire et réussissaient à se faire comprendre de l'institutrice. Cependant, cette langue de communication "fonctionnelle", tout en s'améliorant en 2e et 3e années, ne semblait plus évoluer par la suite et demeurait statique. La compréhension était toujours supérieure à l'expression" (Benhacoun-Troue, 1981:84).

Bibeau et Hammerly ont vivement critiqué l'immersion. Ces chercheurs suggèrent un abandon de l'enseignement immersif tel qu'il se pratique présentement. Ils défendent leurs points de vue en disant que les aspects formel, semi-intensif et intensif de l'enseignement ont donné de bons résultats. Bibeau propose les fondements scientifiques d'une nouvelle forme d'immersion, soit un module de 1 500 heures où est intégré un enseignement intensif (un tiers du temps total), préférablement au niveau secondaire. Afin d'éviter la fossilisation, Hammerly propose une refonte du programme d'immersion selon les étapes suivantes:

1. De la maternelle à la 4e année: il s'agirait de donner des mini-cours d'initiation aux différentes langues et cultures afin de créer une attitude positive.
2. De la 5e à la 8e année: l'accent porterait sur l'étude systématique semi-intensive de la langue seconde, à raison de deux heures par jour.
3. De la 9e à la 12e année: une immersion partielle serait offerte, où le nombre d'heures consacrées à la langue seconde augmenteraient jusqu'à 80% du temps d'enseignement en français (jusqu'à l'immersion presque complète).
4. Après les années de scolarité au secondaire, ce serait l'étape d'achèvement de la formation et de perfectionnement de la compétence en français, soit en étudiant ou en travaillant dans le milieu de la langue-cible.

Pierre Calvé (1988), pour sa part, ajoute que les objectifs de l'immersion doivent être repensés. Il déclare qu'il faut se méfier de la politique du laisser-faire et de la non-correction des erreurs des élèves: une approche trop étroitement communicative a engendré de nombreuses faiblesses dans la production orale et écrite.

Calvé (1988:43) dit qu'il est temps pour les spécialistes de l'immersion de réajuster les cordes de l'enseignement immersif, de repenser à une pédagogie spécialisée et de parfaire des techniques de correction et des stratégies d'enseignement; cela, afin de prouver "encore" les bienfaits de l'immersion et de fournir des résultats qui correspondent aux nouvelles pratiques.

En conclusion, la bibliographie sélective et analytique a permis de connaître l'immersion "sous toutes ses coutures" et d'en soupeser les bons et mauvais côtés. Il semble que le destin de l'immersion soit encore lié à la conjoncture politique. Jacques Rebuffot (1988b:12) révèle qu'elle est à la croisée des chemins. Enfin, seul l'avenir nous dira si l'immersion n'est qu'une "mode passagère"!

Conclusion générale

1. CONCLUSION THÉORIQUE

Au terme de cette étude, nous ressentons le besoin de cibler les éléments moteurs qui ressortent de notre analyse nourrie par de nombreuses lectures.

Notre examen d'un ensemble imposant d'ouvrages d'experts a permis de mettre en lumière toute la problématique de l'enseignement par immersion dans les provinces canadiennes. La démarche scientifique que nous avons adoptée avait pour objectif de construire et d'organiser un cadre de recherche concernant le phénomène scolaire de l'immersion, et d'en rassembler les composantes fondamentales.

C'est donc à partir des approches historique et phénoménologique qu'il a été possible de développer les aspects théoriques et pragmatiques de l'enseignement immersif. Cette recherche a certainement favorisé l'acquisition d'une bonne connaissance des travaux se rapportant à notre domaine d'études et a permis de reconstituer la genèse de cette notion d'éducation contemporaine. À ce propos, nous aimerions faire part de la citation suivante rencontrée au hasard d'une de nos lectures. Elle nous a inspirée lors de l'élaboration de notre travail de synthèse, et nous a confirmé son utilité pour les chercheurs:

> "C'est ce travail de classement, de recensement, de coordination et de synthèse qui constitue l'oeuvre propre de l'histoire, la construction historique" (Monod, (s.d.), dans Didactique expérimentale, n° 57, Institut pédagogique St-Georges, p. 25).

Il est opportun de rappeler que la présente recherche a voulu répondre à un double objectif. Premièrement, elle vise à clarifier le concept de l'immersion qui est trop longtemps demeuré ambigu dans les ouvrages. Deuxièmement, elle constitue et constituera un ouvrage de références utile, souhaitons-le.

La bibliographie sélective et analytique a fourni un tableau des multiples réalisations de l'immersion, où sont mis en lumière aussi fidèlement que possible, les points forts et les points faibles, ou les secteurs moins bien développés. Cette étude nous a permis de constituer un ensemble ordonné de renseignements systématiques sur la documentation et les ressources existantes sur l'immersion. Signalons aussi que cet ouvrage documentaire pourra faciliter l'exploitation efficace des pistes de recherches les plus pertinentes dans le domaine de l'enseignement immersif. Nous espérons que ce document reflète les préoccupations et les attentes des chercheurs et professionnels de l'enseignement par immersion française. Enfin, nous souhaitons que notre démarche permette la formulation de nouvelles hypothèses et constitue l'amorce d'autres recherches plus vastes.

2. CONCLUSION PRATIQUE

Les considérations qui précèdent nous amènent à suggérer quelques pistes de réflexion en vue d'orienter l'avenir et de dynamiser l'enseignement immersif. Il est raisonnable de penser que ces vues recèlent un aspect subjectif et individuel, dans la mesure où toute perspective d'avenir orientée vers l'action repose sur des jugements de valeur.

Il y a beaucoup d'expérimentation et de recherches à faire dans le domaine de l'enseignement par immersion. De grands efforts restent à déployer pour assurer la survie du français au Canada. Mais il est urgent que la pédagogie de l'immersion respecte les préceptes suivants: élaborer une politique d'ensemble basée sur une évaluation des besoins particuliers des commissions scolaires et des élèves; établir des objectifs opérationnels et assurer une cohérence entre les programmes et les instruments de mesure et d'évaluation; assurer la sécurité affective et sociale des élèves en éducation immersive; pourvoir à la formation et au perfectionnement des maîtres spécialistes en immersion; développer des techniques didactiques et des stratégies d'enseignement appropriées à la clientèle scolaire; assurer un soutien pédagogique adéquat.

> "L'immersion est restée jusqu'ici un phénomène trop exclusivement scolaire et n'a pas franchi le seuil de l'école, débordé dans la société, comme il le faudrait, si l'on veut multiplier les véritables contacts entre francophones et anglophones" (Stern, 1981b:6).

Il faudrait donc réfléchir à cette conviction de H.H. Stern et mettre en branle des initiatives et des pratiques pour pallier aux carences de l'immersion et la rendre plus efficace.

La recherche sommative a servi à démontrer l'efficacité de l'immersion en français. Il serait maintenant fort utile d'axer les énergies sur la recherche formative (Genesee, 1978), c'est-à-dire la recherche portant sur le processus et les techniques d'enseignement. Cela permettra de jeter les bases d'une véritable pédagogie de l'immersion. Claudette Tardif et Sandra Weber confirment un besoin urgent de recherches qualitatives et ethnographiques:

> "Teacher preparation for immersion teaching has become an important issue in recent years (e.g. Klinck, 1984; Obadia, 1984, 1985; Tardif, 1984, 1985). More research needs to be done, however, in order to pinpoint the characteristics of immersion teaching and its particular context. This base of knowledge is urgently needed so as to develop teacher education programs that recognise the special needs of immersion teachers" (Tardif et Weber, 1987:68).

3. LIMITES DE LA RECHERCHE

Nous avons dressé un bilan aussi complet que possible de la situation qui a prévalu et qui prévaut depuis Terre-Neuve jusqu'à la Colombie-Britannique. Cependant, nous reconnaissons qu'il a fallu nous limiter dans la sélection et la quantité des ouvrages. Dans la synthèse historique, nous n'avons pas décrit toutes les variantes de l'enseignement immersif qui sont en vigueur dans les différentes provinces canadiennes. L'élaboration des dix-sept catégories de classement s'est faite de façon arbitraire; la classification aurait bien pu être constituée différemment. De plus, nous n'avons circonscrit qu'un certain nombre de catégories de classement dans la bibliographie sélective et donc limité notre critique.

4. SUGGESTIONS POUR DES RECHERCHES ULTÉRIEURES

Pour combler les lacunes de la synthèse historique, il serait utile de parfaire la description des variantes de l'enseignement immersif concernant les différentes provinces canadiennes. En outre, nous pensons qu'il serait intéressant d'ajouter des catégories de classement à la bibliographie sélective et analytique, et d'approfondir la critique afin que l'étude du phénomène de l'immersion soit complète. Ces suggestions pourraient mener à une recherche plus vaste dans le but de contribuer au développement d'une méthodologie propre à l'enseignement immersif.

Références bibliographiques

ADIV, E. (1980). Immersion Compared With "Accueil". *CPF National Newsletter*, Special 1980 Conference Issue, p. 6-7.

ALMSTRON, M. (1981). Immersion? It's Contagious (A Report From the Yukon – the Last Frontier!). *The CAIT News*, vol. 4, N° 2, p. 15.

ANDERSSON, T. et M. BOYER. (1970). *Bilingual Schooling in the United States*. Vol. 1, Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory, 292 p.

———— (1970). *Bilingual Schooling in the United States*. Vol. 2, Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory, 328 p.

ANDREANI, P.; H. FEIDER; M. HARDY ROCH et A.-M. LORTIE. (1978). *Étude comparative sur l'apprentissage du français entre les enfants-immigrants en classe d'accueil et les enfants-immigrants en insertion directe*. Montréal: CECM, 155 p.

ANGERS, M. (1988). Signature officielle du contrat pour la construction de l'école Ste-Anne. *Le Gaboteur*, 4 mars, pp. 1, 3.

ARNAU, J. (1980). *Escola i Contacte de LLengües*. CEAL (ed.), Barcelona, [s.p.].

ARNAU, J. et A. BEL. (1987). *Los Programas de Inmersión al Catalán: Un Estudio de su Orientación Comunicativa*. Présentation au "Second World Basqui Congress", Espagne, 10 p.

ARTIGAL, J.M. (1987). Le programme "bain de langue" pour l'enseignement de la langue à des enfants d'immigrés dans les écoles maternelles de Catalogne. *Revue de phonétique appliquée*, VII[e] Colloque International SGAV: Apprentissage des langues, plurilinguisme et pluriculturalisme, Bruxelles, septembre 1986, 82-83-84, pp. 5-13.

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION. (1985). *Répertoire canadien sur l'éducation*. Vol. 19, N° 3, (refonte annuelle, 1983-84), Toronto, p. 196.

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE. (1987). Rapport synthèse des ateliers sur l'immersion. *Revue de l'ACELF*, vol. XV, N° 2, déc., pp. 18-21.

BAIN, B.; J. MACNAMARA et H.P. EDWARDS. (1978). The "Balance Effect". *The Canadian Modern Language Review*, vol. 34, N° 5, May, pp. 890-894.

BAKER, K.A. et A.A. de KANTER. (eds.) (1983). *Bilingual Education: A Reappraisal of Federal Policy*. Lexington, Mass.: Lexington Book, 243 p.

BANKS, J.A. (1981). *Multiethnic Education: Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon Inc., 326 p.

BEAUCHAMP, N. (1984). Congrès des professeurs de français: L'immersion en français est très populaire au Canada. *La Presse*, 20 juillet, p. A-4.

BEAUDETTE, K. (1988). Où vont les finissants? *La Liberté Saint-Boniface*, 30 juin, p. 19, [article miméographié].

BEAUDOIN, M.; J. CUMMINS; H. DUNLOP; F. GENESEE et A. OBADIA. (1981). Bilingual Education: A Comparison of Welsh and Canadian Experiences. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 37, N° 3, Mar., pp. 498-509.

BÉDARD, E. (1981). *Réflexions et commentaires: les articles à portée linguistique des projets de règlements concernant les régimes pédagogiques*. Éducation préscolaire, primaire, secondaire. Québec: Conseil de la langue française, Direction des études et recherches, (Coll. Notes et documents; 7), 26 p.

BENHACOUN-TROUE, S. (1981). *Immersion précoce ou immersion différée comme voies d'apprentissage du français langue seconde*. Thèse de Doctorat, Montréal: Université de Montréal, Sciences de l'Éducation, 276 p.

BENSON, J.D. et W.S. GREAVES. (1982). You Are Not Alone: Suzuki and French Immersion. *The CAIT News*, vol. 5, N° 1, Feb., pp. 10-12.

BERMAN, J.H. (1982). *Some Effects of Formal Instruction on the Attitudes and Second Language Oral Proficiency of Students Enrolled in an Early Total Immersion Program*. Ph.D. Thesis, University of California, Los Angeles, 234 p.

BESSETTE, E. et G. BIBEAU. (1980). Un débat fort mal situé: les régimes pédagogiques en langue seconde. *Le Devoir*, 29 décembre, pp. 11-13.

BIBEAU, G. (1979). L'accueil pour les non-francophones à l'école québécoise. *Québec français*, N° 34, pp. 68-71.

———— (1982). *L'éducation bilingue en Amérique du Nord*. Montréal: Guérin, (Coll. Langue & Société), 201 p.

———— [s.d.]. Document non publié sur l'hypothèse psycholinguistique sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Montréal, [s.p.].

BILINGUAL EDUCATION PROJECT STAFF. (1976). French Immersion Programs in Canada. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 32, N° 5, May, pp. 597-605.

BILLY, L. (1978). L'école doit éviter le ghetto linguistique. *Le Devoir*, 25 août, p. 7.

———— (1980). Une expérience d'enseignement intensif. *Québec français*, N° 37, mars, pp. 70-71.

BILLY, L.; G. LABELLE et D. CHARBONNEAU. (1977-78). *Rapport d'une évaluation - post-factum en éducation: analyse et comparaison des résultats en français et en mathématiques – groupe de sixième année*. Tome 4, Commission scolaire des Mille-Îles, 100 p.

BILLY, L.; M. Duplantie-Paradis; L. Frenette-Comtois et R. LEBLANC. (1977-78). *Rapport d'une évaluation post-factum en éducation bilingue: évaluation du programme d'anglais intensif, sixième année*. Tome 3, Commission scolaire des Mille-Îles, 233 p.

BITTON, J. (1983). *Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO): état de la situation.* Montréal: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, bureau des services aux communautés culturelles, (document 51-6103), 22 p.

———— (1985). *L'enseignement des langues et des cultures d'origine au Québec: perspective pédagogique.* Document présenté lors du 8e colloque biennal de la Société canadienne d'études ethniques, Montréal, 16-19 octobre, 16 p.

BLAIR, R. (1988). Canada: System of Education. In *The International Encyclopedia of Education: Research and Studies*, vol. 2, T. Husen et T.N. Postlethwaite (eds.), Toronto: Pergamon Press, pp. 630-637.

BOLAND-WILLMS, A.; E. DUPONT; C. FLUETTE; F. LENTZ; L. MAURICE et E. MOLGAT. (1988). L'immersion française au Manitoba: quelques points de repère. *Québec français*, N° 70, mai, pp. 38-43.

BRUCK, M.; G.R. TUCKER et J. JAKIMIK. (1973). *Are French Immersion Programs Suitable for Working Class Children? A Follow-Up Investigation.* Unpublished manuscript, Montreal: Psychology Department, McGill University, [s.p.].

CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION. (ed.) (1984). *Studies on Immersion Education: A Collection for United States Educators.* Sacramento, California, 184 p.

CALVÉ, P. (1983). Colloquium on French as a Second Language: Proceedings. *Review and Evaluation Bulletins*, Vol. 4, N° 4, 51 p.

———— (1988). Immersion: How Will the Balloon Fly? Réflexions sur une aventure pédagogique. In *Aspects of/de l'immersion*, Ontario Educational Research Council, pp. 23-43.

CAMPBELL, R.N. (1972). Bilingual Education in Culver City. *Workpapers in Teaching English as a Second Language*, vol. 6, pp. 87-91.

CANADIAN ASSOCIATION OF IMMERSION TEACHERS. (1981). The Toronto French School: A Report. *The CAIT News*, vol. 4, N° 2, June, p. 14.

CANADIAN EDUCATION ASSOCIATION. (1983). *French Immersion and School Boards: Issues and Effects.* Toronto, 44 p.

CANADIAN PARENTS FOR FRENCH (1978). French Second Language Programs and National Unity. *CPF Newsletter*, N° 2, Jan., p. 3.

———— (1978b). Provincial Funds. *CPF Newsletter*, N° 4, Sept., 5 p.

———— (1978c). *CPF Newsletter*, N° 2, janv., 6 p.

———— (1979). What About Core? *CPF Newsletter*, N° 7, July, pp. 2-5.

———— (1980). Special 1980 Conference Issue, *CPF Newsletter*, 8 p.

———— (1982). PEI is Oak! CPF's 1982 Conference in Charlottetown Informs, Inspires Parents From Across Canada. *CPF Newsletter*, N° 20, Dec., pp, 4-7, 9-10.

———— (1984). The Immersion Education Approach to Foreign Language Teaching. In *Studies on Immersion Education: A Collection for United States Educators*, Sacramento, California State Department of Education (ed.), pp. 114-143.

———— (1984b). Interview With Max Yalden. *CPF Newsletter*, N° 27, Sept., p. 7.

———— (1985). Who Had the First Immersion Public School? *CPF Newsletter*, N° 29, Mar., p. 5.

———— (1986). Pamphlet Series: *Continuing French Immersion*, Sept., 1 p.

———— (1986b). French Immersion Proving 'Big Hit' According to Latest Report Released by Statistics Canada. *CPF National Newsletter*, N° 33, Mar., 8 p.

CAREY, S.T. (1984). Reflections on a Decade of French Immersion. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 41, N° 2, Nov., pp. 246-259.

CAREY, S.T. et J. CUMMINS. (1983). Achievement, Behavioral Correlates and Teachers' Perceptions of Francophone and Anglophone Immersion Students. *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 29, no. 3, pp. 159-167.

CAREY, S.T.; G. BISSONNETTE et L. TURCOTTE. (1985). The Charter of Rights and Some Implications for Francophone and Immersion Schools in Alberta. In *Actes du neuvième Congrès national 1985: un regard sur l'avenir*, Ottawa: ACPI, pp. 68-83.

CHUN, J. (1979). The Importance of the Language-Learning Situation: Is "Immersion" the Same as the "Sink-or-Swim" Method? *Working Papers on Bilingualism*, N° 18, Special AILA Issue, pp. 131-162.

COHEN, A.D. (1974). The Culver City Spanish Immersion Program: The First Two Years. *The Modern Language Journal*, vol. 58, N° 3, pp. 95-103.

———— (1975). *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education: Experiments in the American Southwest*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 345 p.

COLLINS, L. (1974). The School That's Really Bilingual. *Reader's Digest*, May, pp. 61-65.

CONNORS, K.; M. MÉNARD et R. SINGH. (1978). Testing Linguistic and Functional Competence in Immersion Programs. In *Aspects of Bilingualism*, M. Paradis (ed.), Columbia, South Carolina: Hornbeam Press, pp. 65-75.

CORBEIL, J.-C. (1980). *L'aménagement linguistique du Québec*. (Coll. Langue et Société), Montréal: Guérin, 154 p.

CORDASCO, F. (ed.) (1976). *Bilingual Schooling in the United States: A Sourcebook for Educational Personnel*. New York: McGraw-Hill, Inc., Webster Division, 387 p.

CRITTENDEN, Y. (1965). French Without Tears. *The Telegram*, June 9th, pp. 1-4.

CUMMINS, J. (1977). Immersion Education in Ireland: A Critical Review of Macnamara's Findings. *Working Papers on Bilingualism*, N° 13, pp. 121-127.

(1978). Educational Implications of Mother Tongue Maintenance in Minority-Language Groups. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 34, N° 3, Feb., pp. 395-416.

———— (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, vol. 49, N° 2, pp. 222-251.

———— (1981). *Bilingualism and Minority Language Children*. (Language and Literacy Series), Toronto: OISE Press, 45 p.

———— (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy.* Clevedon: Multilingual Matters, 306 p.

———— (1985). *Les langues ancestrales au Canada: perspectives de recherche.* Rapport de la Conférence sur la recherche en langues ancestrales, convoquée par la Direction du multiculturalisme, Ottawa, mai 1984, 27 p.

CUMMINS, J. et M. SWAIN. (1986). *Bilingualism in Education.* London: Longman, 235 p.

CURTAIN, H.A. et N.C. RHODES. (1985). Milwaukee Follows the Canadian Example: U.S. Immersion Programs. In *More French s'il-vous-plaît*, W.R. McGillivray (ed.), Ottawa: Canadian Parents for French, pp. 96-108.

CZIKO, G.A. (1976). The Effects of Language Sequencing on the Development of Bilingual Reading Skills. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 32, N° 5, May, pp. 534-539.

CZIKO, G.; W.E. LAMBERT; N. SIDOTI et G.R. TUCKER. (1978). *Graduates of Early Immersion: Retrospective Views of Grade II Students and Their Parents.* Document non publié, Montréal: McGill University, [s.p.].

D'ANGLEJAN, A. (1979). *Apprentissage des langues à l'école ou ailleurs.* Montréal: Université de Montréal, document non publié, 30 p.

DE BAGHEERA-BUCH, G. (1977). *La classe d'immersion: analyse comparative des attitudes linguistiques des enfants dans trois formules d'apprentissage différentes.* Thèse de maîtrise, Montréal: Université du Québec, 120 p.

DE LORENZO, W.E. et L.A. GLADSTEIN. (1984). Immersion Education à l'américaine: A Descriptive Study of U.S. Immersion Programs. *The CAIT News*, vol. 7, N° 3, Oct., pp. 16-18.

DEMERS, D. (1988). L'école macédoine. *Actualité*, mai, pp. 132-134.

DILLER, K. et T. WALSH. (1981). Neurolinguistic Considerations on the Optimum Age for Second Language Learning. In *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*, K. Diller, (ed.),Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 232 p.

DOLSON, D.P. (1985). *The Application of Immersion Education in the United States.* Rosslyn, Virginia: National Clearinghouse for Bilingual Education, 32 p.

EDWARDS, H.P. et F. SMYTHE. (1976). Alternatives to Early Immersion Programs for the Acquisition of French as a Second Language. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 32, N° 5, May, pp. 524-533.

EGAN, K. (1988). Grading French Immersion: Problems Tied to Rapid Growth in Popularity. *The Ottawa Citizen*, Apr. 16th, p. B-4.

Experimental French Total Immersion Programme. (1970). Report Prepared for the Peel County Board of Education, Montreal, Sept., [s.p.].

FORTIER, D'I. (1988). Les universités devraient concentrer leurs ressources. *Affaires universitaires*, juin-juillet, p. 17.

FRANCIS-LOUVET, M.-C. (1983). Rapports ... Reports: L'immersion aux États-Unis. *Les Nouvelles de l'ACPI*, vol. 6, N° 2, juin, pp. 14-18.

———— (1984). Le programme d'immersion au Maryland: le comment du succès. In *Actes du 8e Congrès national de l'ACPI, 1984: Peut-on encore innover en immersion?* Ottawa: Association Canadienne des Professeurs d'Immersion (ACPI), pp. 239-242.

FRANÇOIS-RAMELLI, M.-C. (1983). *Immersion en français: identification de tendances.* Thèse de maîtrise, Montréal: Université de Montréal, 178 p.

GAARDER, A.B. (1976). The First Seventy-Six Bilingual Education Projects. In *Bilingual Schooling in the United States: A Sourcebook for Educational Personnel*, F. Cordasco, (ed.), New York: McGraw-Hill, Inc., Webster Division, pp. 214-226.

GAARDER, A.B. et M.W. RICHARDSON. (1968). Two Patterns of Bilingual Education in Dade County, Florida. In *Foreign Language Learning: Research and Development: An Assessment*, T.E. Bird (ed.). Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, Menasha, Wisc.: George Banta Co., 115 p.

GARDNER, R.C. and W.E. LAMBERT (1959). Motivational Variables in Second-Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, vol. 13, pp. 266-272.

GÉMAR, J.-C. (1983). *Les trois états de la politique linguistique du Québec: d'une société traduite à une société d'expression.* Québec: L'Éditeur officiel, 199 p.

GENESEE, F. (1976). The Suitability of Immersion Programs for All Children. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 32, N° 5, May, pp. 494-515.

———— (1977). *Scholastic Effect of French Immersion: An Overview After Ten Years.* Document non publié, Montréal: McGill University, 24 p.

———— (1978). Les programmes d'immersion en français du Bureau des Écoles Protestantes du Grand Montréal. In *Études et Documents*, (Coll. Commissions scolaires), Montréal: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, avril, 34 p.

———— (1983). What We Know About Late Immersion. *CPF National Newsletter*, N° 22, June, pp. 6-8.

———— (1986). Immersion for All? Research Probes Suitability for Average Students. *CPF National Newsletter*, N° 34, June, pp. 1-7.

———— (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education.* Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 213 p.

———— (1988). L'immersion française: une histoire à succès. *Québec français*, N° 70, mai, pp. 28-32.

GENESEE, F.; E. SHEINER; R. TUCKER et W.E. LAMBERT. (1976). An Experiment in Trilingual Education. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 32, N° 2, Jan., pp. 115-128.

GODBOUT, G. (1978). Expérience dans une classe d'accueil de la C.E.C.M. *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 34, N° 5, mai, pp. 906-907.

GOFFIN, R. et L. TOKARSKI. (1972). Pour une bibliographie internationale de la traduction. *Équivalences*, vol. 3, N° 2, pp. 22-27.

GONAYEB-LEBLANC, L. (1986). L'immersion après vingt ans: bilan et perspectives d'avenir. *Le Journal de l'immersion*, vol. 10, N° 1, nov. pp. 7-9 et 25-29.

GORDON, I. (1964). French Comes Easily. *The Telegram*, [Toronto], September 24th, pp. 1-2.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Chapitre 3: L'enseignement de la langue seconde au Québec, Québec, pp. 70-77.

———— (1977). *L'enseignement primaire et secondaire*. Québec: L'Éditeur officiel, 139 p.

GREGG, K.R. (1986). The Input Hypothesis: Issues and Implications, by S.D. Krashen, Reviewed by K.R. Gregg. *TESOL Quarterly*, vol. 20, N° 1, Mar., pp. 116-122.

HALPERN, G. (1976). An Evaluation of French Learning Alternatives. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 33, N° 2, Nov., pp. 162-172.

———— (1982). Major Approaches to Second Language Teaching Programs. In *Bilingualism and Multiculturalism in Canadian Education*, Stan M. Shapson, V. D'Oyley and A. Lloyd (eds.), Vancouver, B.C.: Centre for the Study of Curriculum and Instruction, University of British Columbia, 129 p.

HALPERN, G.; G.L. MACNAB; D.M. KIRBY; T.T. TUONG; J.C. MARTIN; T. HENDELMAN et R. TOURIGNY. (1976). *Alternative School Programs for French Language Learning: Evaluation of the Federally-Funded Extensions of the Second Language Learning (French) Programs in the Schools of the Carleton and the Ottawa Boards of Education*. Toronto, Ontario: Ministry of Education, 295 p.

HAMAYAN, E. et R. TUCKER (1979). Strategies of Communication Used by Native and Non-native Speakers of French. *Working Papers on Bilingualism*, N° 17, April, pp. 83-96.

HAMERS, J.F. et M. BLANC. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles, Belgique: Pierre Mardaga (éd.), 489 p.

———— (1989). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 324 p.

HAMMERLY, H. et M. PELLERIN (1987). L'expression orale après 13 ans d'immersion française. In *French Immersion: Selected Readings in Theory and Practice*, A. Mollica (ed.), Ontario: Welland, pp. 593-629.

HANRAHAN, G. (1988). Comité de concertation. *Le Journal de l'immersion*, vol. 11, N° 2, févr., p. 20.

HARLEY, B. et M. SWAIN. (1978). An Analysis of the Verb System Used by Young Learners of French. *Interlanguage Studies Bulletin*, vol. 3, N° 1, pp. 35-79.

HARLEY, B.; M.L. KING et G. BURTIS. (1987). Perspectives on Lexical Proficiency in a Second Language. In *The Development of Bilingual Proficiency: Final Report*, vol. 1, B. Harley, P. Allen, J. Cummins et M. Swain, (eds.), Toronto: OISE, pp. 23-66.

HAUPTMAN, P. et MIGNERON, M. (1986). L'acquisition de la langue seconde à l'Université d'Ottawa: expérience en psychologie. In *Actes du 5e Colloque international d'Aix-en-Provence 1984, Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches*, Tome 2, Publication de l'Université de Provence, France, pp. 779-787.

HÉBERT, R. (1976). *Rendement académique et langue d'enseignement chez les élèves franco-manitobains*. Saint-Boniface, Manitoba: Centre de recherches du Collège Universitaire de Saint-Boniface, [s.p.].

HEFFERNAN, P.J. (1979). French Immersion: méthode possible pour la refrancisation de francophones assimilés. *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 36, N° 1, oct., pp. 24-27.

———— (1986). Effectiveness of French Immersion Programs in Canada and Meta-Analysis of the Findings. *Échange: Revue pédagogique du Conseil français*, Alberta Teachers' Association, Nov., pp. 34-40.

HELLE, T. (1985). Bilingual Education: A Study of the French Immersion Program in Canada Considering the Possibilities of Adaptation to Finnish Schools. In *Foreign Language Learning and Bilingualism*, Hakan Ringbom (ed.), Abo Akademi, Finland, pp. 99-190.

HILDEBRAND, J.F.T. (1974). French Immersion Pilot Program in Fredericton. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 31, N° 2, Nov., pp. 181-191.

HOLOBOW, N.E.; F. GENESEE; W.E. LAMBERT; M. MET et J. GASTRIGHT. (1987). Effectiveness of Partial French Immersion for Children From Different Social Class and Ethnic Backgrounds. *Applied Psycholinguistics*, vol. 8, N° 2, June, pp. 137-151.

HUSEN, T. et T. N. POSTLETHWAITE. (1988). *The International Encyclopedia of Education: Research and Studies*. Vol. 5, New York: Pergamon Press, p. 2399.

HYLTON, L.F. (1982). *A Comparison of English Language Skills Between Students in a French Immersion Program and Students in a Regular English Program*. Thèse de maîtrise, Regina: Université de la Saskatchewan, 69 p.

ILAVSKY, J. (1984). *Les programmes d'immersion en français au Manitoba: une évaluation des niveaux 6 et 9*. Winnipeg, Manitoba: ministère de l'éducation, Bureau de l'éducation française, 16 p.

JONES, J. (1985). Une histoire éblouissante – A Challenging Future. In *Actes du 9e Congrès National 1985 – ACPI: un regard sur l'avenir*, C. Tardif et E.J. Tétreault (eds.), Ottawa: ACPI, pp. 22-39.

JULÉ, L. (1984). Rapports – Reports, Saskatchewan. *Les Nouvelles de l'ACPI*, vol. 7, N° 1, févr., pp. 8-9.

KELLY, L.G. (réd.) (1969a). How and When Do Persons Become Bilingual? In *Description and Measurement of Bilingualism: An International Seminar*. University of Moncton, June 6-14th, 1967, Toronto: University of Toronto Press, pp. 12-25.

———— (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 474 p.

KOS-RABCEWICZ-ZUBKOWSKI, L. (1968). *Droits linguistiques des immigrants, droit des citoyens: Première partie du rapport synthèse*. Montréal: La Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec, 96 p.

KRAHNKE, K.J. (1985). The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom, by S.D. Krashen et T.D. Terrell. Reviewed by K.J. Krahnke. *TESOL Quarterly*, vol. 19, N° 3, Sept., pp. 591-603.

KRASHEN, S.D. (1984). Immersion: Why It Works and What It Has Taught Us. *Language and Society*, 12, pp. 61-64.

KRASHEN, S.D.; H. EDWARDS; M. WESCHE; R. CLÉMENT et B. KRUIDENIER. (1984). Second-Language Acquisition Through Subject-Matter Learning: A Study of Sheltered Psychology Classes at the University of Ottawa. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 41, N° 2, Nov., pp. 268-282.

LAFORGE, L. (1972). *La sélection en didactique analytique*. CIRB: publication A-5, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 515 p.

———— (1986) (Présentation). *Actes du Colloque international sur l'aménagement linguistique*. (25-29 mai 1986, Ottawa), Publ. A-21, CIRB, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 428 p.

———— (1987). L'enseignement du français langue seconde au Canada: le mouvement de l'immersion. Conférence du 21 février, Grainau, Allemagne Fédérale. Réunion annuelle de la Société allemande d'études canadiennes. In *Zeitschrift Der Gesellschaft Für Kanada-Studien*, K. Jürgensen et H.-J. Niederehe, (eds.), pp. 237-245.

LALONDE, R. (1987). La pédagogie de l'immersion: input, interaction, intégration. *Le Journal de l'immersion*, vol. 11, N° 1, nov., pp. 7-10.

LAMBERT, W.E. (1974). A Canadian Experiment in the Development of Bilingual Competence. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 31, N° 2, Nov., pp. 108-116.

———— (1977). The Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Sociocultural Consequences. In *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*, P.A. Hornby (ed.), New York: Pergamon Press, pp. 15-28.

LAMBERT, W.E. et J. MACNAMARA. (1969). Some Cognitive Consequences of Following a First-Grade Curriculum in a Second Language. *Journal of Educational Psychology*, vol. 31, pp. 108-116.

LAMBERT, W.E. et G.R. TUCKER. (1972). *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 248 p.

LANDRY, R.J. (1978) Le bilinguisme: le facteur de répétition. *La Revue Canadienne des langues vivantes*, vol. 34, N° 3, févr., pp. 548-576.

———— (1981). Les Acadiens sont-ils des semilingues: quelques réflexions à partir de théories du bilinguisme. *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 14, pp. 9-42.

LAPIERRE, J.E. (1988). Pour un plan de développement de l'éducation française au Canada des années 1990. *Revue de l'ACELF*, vol. XVI, N° 1, avril, pp. 25-34.

LAPKIN, S.; M. SWAIN et V. ARGUE (1983). *French Immersion: The Trial Balloon That Flew*. Toronto: OISE, 26 p.

LATIF, G. (1984). Les classes d'accueil: aspects historiques. In *Actes du Congrès Langues et Sociétés au Québec*, Tome 4, Québec: L'éditeur officiel, pp. 359-364.

LATSCHA, V. et F. ANDRES. (1988). *Unterrichtssprache Französisch / Deutsch: Einführende Texte zum Symposium*. UniversitÂt Bern, Suisse, 81 p.

LEBLANC, A. (1986). *Bilingual Education: A Challenge for Canadian Universities in the Nineties*. Manitoba: University of Manitoba, Continuing Education Division, 112 p.

LEBRUN, M. (1988). L'immersion, une formule pédagogique à repréciser. *Québec français*, N° 70, mai, pp. 32-34.

LE CORRE, R. et D. C TÉ. (1983). *La situation linguistique dans les établissements d'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, secteur de la planification, 62 p.

LEGENDRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Boucherville, Québec: Larousse, Les Éditions françaises, 680 p.

LENTZ, F. (1985). Peut-on encore innover en immersion? *Les Nouvelles de l'ACPI*, vol. 8, N° 1, févr., p. 22.

LEWIS, E.G. (1977). Bilingualism and Bilingual Education – The Ancient World to the Renaissance. In *Frontiers of Bilingual Education*, B. Spolsky et R.L. Cooper (eds.), Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, pp. 22-93.

LINDHOLM, K.J. (1987). *Directory of Bilingual Immersion Programs: Two-Way Bilingual Education for Language Minority and Majority Students*. Center for Language Education and Research (CLEAR), University of California, Los Angeles, (Educational Report Series; ER 8), 118 p.

LINNEN, H. (ed.). (1982). *CPF Immersion Registry*. Ottawa: Canadian Parents for French, 20 p.

LLOYD, S.M. (1982). *Roget's Thesaurus of English Words and Phrases*. (Coll. Pocket Companion), England: Longman Group Ltd., 363 p.

LUNDLIE, M. (1979). *An Evaluation of the First Eight Years of Bilingual Education at St. Pie X School, Regina, Saskatchewan*. (Report N° 63), Regina, Sask.: SSTA Research Centre, 23 p.

MACKEY, W.F. (1970). A Typology of Bilingual Education. In *Bilingual Schooling in the United States*, T. Andersson et M. Boyer, Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory, Volume 2, pp. 63-92.

———— (Dir., Ed.) (1972). *Bibliographie internationale sur le bilinguisme = International Bibliography on Bilingualism*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, [p.m.], (Coll. F-3).

———— (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. (Initiation à la linguistique), Paris: Editions Klincksieck, 534 p.

MACNAMARA, J. (1966). *Bilingualism and Primary Education: A Study of Irish Experience*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 173 p.

MATHIEU, J.M. et E.J. MALONE (1975). *Quelques aspects de la situation linguistique dans les huit commissions scolaires de l'Île de Montréal*. Conseil scolaire de l'Île de Montréal, Comité de restructuration scolaire, 73 p.

MAZEROLLE, D. (1985). *Proposal for a National Core French Study*. Paper presented to the Department of the Secretary of State, by the Vice-President, Canadian Association of Second Language Teachers, Winnipeg, Man.: CASLT, April, [s.p.].

McFERREN, M. et B. ROBSON. (1987). *Criteria for the Evaluation of Secondary and Post-Secondary Foreign Language Teaching Materials*. Center for Language Education and Research (CLEAR), University of California, Los Angeles, 11 p.

McGILLIVRAY, W.R. (1983). Research on French Immersion Programs. *Contact*, vol. 2, N° 4, Dec., p. 4.

———— (1984). School Systems Make it Work. *Language and Society*, N° 12, Winter, pp. 26-29.

MELÉNDEZ, S.E. et N. AMBERT. (1985). *Bilingual Education: A Sourcebook*. New York: Garland Publishing, Inc., 340 p.

MELIKOFF, O. (1972). Parents as Change Agents in Education. The St. Lambert Experiment. In *Bilingual Education of Children: The St.Lambert experiment*, W.E. Lambert et G.R. Tucker (eds.), Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, pp. 219-236.

MLACAK, B. et E. ISABELLE (eds.). (1979). *So You Want Your Child to Learn French: A Handbook for Parents*. Ottawa: Canadian Parents for French, 146 p.

MOLGAT, E. (1984). Le phénomène de l'immersion au Canada. *Les Nouvelles de l'ACPI*, vol. 7, N° 3, oct., pp. 3-7.

MORRISON, F.; C. PAWLEY et R. BONYUN (1982). *After Immersion: Ottawa and Carleton Students at the Secondary and Post-Secondary Level*. 9th Annual Report to the Ministry of Education, Ottawa: Ottawa Board of Education Reseach Center, (s.p.).

MORRISON, F. et M. WIGHTMAN. (1983). *Performance of Grade 10 Core French Students*. Ottawa: Ottawa Board of Education, 72 p.

MULLER, L.J.; W.J. PENNER; T.A. BLOWERS; J.P. JONES et H. MOSYCHUK. (1977). Evaluation of a Bilingual (English-Ukrainian) Program. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 33, N° 4, Mar., pp. 476-485.

OBADIA, A.A. (1981). Programme d'immersion: croissance phénoménale et pénible. *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 37, N° 2, janv., pp. 269-282.

ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION. (1974). *Report of the Ministerial Committee on the Teaching of French* (The Gillin Report). Toronto, 59 p.

———— (1980). *French Core Programs 1980: Curriculum Guideline for the Primary, Junior, Intermediate and Senior Divisions*. Toronto, 108 p.

PARKIN, M. (1983). *The Relevance of Interlanguage and Pidginization to French Immersion*. (Report 81-07). Ottawa: The Ottawa Board of Education, Research Centre, 12 p.

PARKIN, M.; F. MORRISON et P. QUIROUETTE. (1986). *Enhancing Language Development in Early French Immersion With Classroom Television: Plateau Effect in the French Language Development of Children in Immersion Programs*. (French Immersion Series), Toronto: Ministry of Education, 16 p.

PAWLEY, C. (1985). How Bilingual Are French Immersion Students? *The Canadian Modern Language Review*, vol. 41, N° 5, Apr., pp. 865-876.

PEAL, E. et W.E. LAMBERT. (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, vol. 27, N° 76, pp. 1-23.

PEDALINO PORTER, R. (1982). *A Structured Immersion Bilingual Program for Teaching English as a Second Language*. Ph.D. Thesis, University of Massachusetts, 163 p.

PLOURDE, M. (1988). *La Politique linguistique du Québec, 1977-1987*. (Diagnostic; 6), Québec: Institut québécois de recherche sur la culture, 143 p.

POYEN, J. (ed.). (1985). *CPF Core Registry: Core French in Canada. Volume 1: A Survey of Programs*. Ottawa: Canadian Parents for French, 41 p.

PRESSES CANADIENNE. (1987). L'immersion a gagné des milliers d'Anglophones au bilinguisme depuis 20 ans. *Le Soleil*, 13 août, p. A-2.

———— (1987b). Le "bain linguistique" donne un bon résultat. *Le Soleil*, 18 juin, p. C-14.

———— (1988). Immersion en français. *Le Journal de Québec*, 26 avril, p. 9.

PRINCE, V. (1969). Une expérience sans précédent à l'École française de Toronto. *Le Devoir*, 30 décembre, section bloc-notes, p. 4.

PROTESTANT SCHOOL BOARD OF GREATER MONTREAL. (1972). *Grade Seven French Immersion*. Montreal, Nov., 148 p.

RAMÍREZ, A.G. (1985). *Bilingualism Through Schooling: Cross-Cultural Education for Minority and Majority Students*. Albany: State University of New York Press, 275 p.

REBUFFOT, J. (1988). L'immersion en français: l'heure du bilan. *Québec français*, N° 70, mai, pp. 23-28.

———— (1988b). French Immersion in Canada: The State of Affairs. *Article miméographié*, Montréal: Université McGill, nov., 14 p.

RENAUD, G. (1974). Conversational French. A Study of Immersion Courses in French. *Alberta Modern Language Journal*, vol. 13, N° 1, Fall, pp. 26-36.

RHODES, N.C. (1987). *Total and Partial Immersion Language Programs in United States Elementary Schools*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 6 p.

ROY, R.R. (1980). Immersion Defined by Strategy. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 36, N° 3, Mar., pp. 403-407.

RUEST, P.R. (1985). A Model for French Language Post-Secondary Education. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 41, N° 5, Apr., pp. 835-841.

SABIN, W.A. et S.A. O'NEILL. (1986). *The Gregg Reference Manual*. 3rd edition, Toronto: McGraw-Hill Ryerson Limited, 421 p.

SCHINKE-LLANO, L. (1985). *Foreign Language in the Elementary School: State of the Art*. (Coll. Language in Education: Theory and Practice), Orlando, Florida: Harcourt, Brace Jovanovich, Inc., 133 p.

SELINKER, L.; M. SWAIN et G. DUMAS. (1975). The Interlanguage Hypothesis Extended to Children. *Language Learning*, vol. 25, N° 1, pp. 139-152.

SIMÕES, A. Jr. (1976). *The Bilingual Child: Research and Analysis of Existing Educational Themes*. New York: Academic Press Inc., 272 p.

SKUTNABB-KANGAS, T. et P. TOUKOMAA. (1976). *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family*. Helsinki, Finland: The Finnish National Commission for UNESCO, 99 p.

SNOW, M.A. (1987). *Innovative Second Language Education: Bilingual Immersion Programs*. Center for Language Education and Research (CLEAR), (Educational Report Series; ER 1), Los Angeles: University of California, 8 p.

———— (1987). *Common Terms in Second Language Education*. Center for Language Education and Research, Los Angeles: University of California, 13 p.

SNOW, M.A., J.L. GALVÁN and R.N. CAMPBELL. (1983). The Pilot Class of the Culver City Spanish Immersion Program: A Follow-Up Report, or Whatever Happened to the Immersion Class of '78? In *Second Language Acquisition Studies*, K.M. Bailey, M.H. Long et S. Peck (eds.), Rowley, Mass: Newbury House Publishers, pp. 115-127.

SPILKA, I.V. (1976). Assessment of Second Language Performance in Immersion Programs. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 32, N° 5, May, pp. 543-561.

SPOLSKY, B. et R.L. COOPER. (eds.). (1977). *Frontiers of Bilingual Education*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers, 326 p.

STANLEY, M. (1974). French Immersion Programs: The Experience of the Protestant School Board of Greater Montreal. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 31, N° 2, Nov., pp. 152-160.

STEED, J. (1988). Immersed in a Dream Setting New Standards for Canadian Education. *The Globe and Mail*, December 10th, p. D-5.

STERN, H.H. (1968). *Report on Bilingual Education: Study E7*. Studies prepared for the Commission of Inquiry on the position of the French language and on language rights in Quebec, Quebec: The Quebec Official Publisher, 161 p.

———— (1978). Bilingual Schooling and Foreign Language Education: Some Implications of Canadian Experiments in French Immersion. In *International Dimensions of Bilingual Education*, J.E. Alatis (ed.), Washington, D.C.: Georgetown University Press, pp. 165-188.

———— (1978b). The Development of New Curricula for French as a Second-Language (FSL). In *Cap-Rouge: Seminars on the Teaching of English or French as a Second Language – Summary of Proceedings*, Council of Ministers of Education (ed.), [Toronto?], Canada, pp. 53-57.

———— (1981:3). Immersion Schools and Language Learning. Language and Society, N° 5, Spring/Summer, pp 3-7.

———— (1981b). L'immersion linguistique: une expérience pédagogique fascinante. *Langue et Société*, N° 5, printemps/été, pp. 3-7.

———— (1982). *Issues in Early Core French: A Selective and Preliminary Review of the Literature, 1975 – 1981*. Toronto: Board of Education, Research Department, 82 p.

———— (1983). Toward a Multidimensional Foreign Language Curriculum. In *Foreign Languages: Key Links in the Chain of Learning*, R.G. Mead (Ed.), Middlebury, VT: Northeast Conference 1983, pp. 120-146.

———— (1983b). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 580 p.

———— (1984). The Immersion Phenomenon. *Language and Society*, N° 12, Winter, pp. 4-8.

———— (1984b). A Quiet Language Revolution: Second Language Teaching in Canadian Contexts – Achievements and New Directions. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 40, N° 4, May, pp. 506-524.

———— (1986). Movements, Projects and Core French Today. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 43, N° 1, Oct., pp. 15-33.

STEVENS, F. (1983). An Activity-Based Approach to Learning. In *Actes du Congrès de l'ACPI 1983: L'immersion, défi du siècle*, R. Lalonde (ed.), Ottawa: ACPI, pp. 213-217.

———— (1984). *Strategies for Second-Language Acquisition*. Montreal: Eden Press, 239 p.

SWAIN, Merrill. (1972). *Bilingual Schooling: Some Experiences in Canada and the United States*. Toronto: OISE, 102 p.

———— (1976). *Bilingualism Through Education: Dreams and Realities*. Keynote address presented at the annual conference of the Manitoba Modern Language Association, Oct., Toronto: OISE, 12 p.

———— (1977). Social Factors in Second Language Acquisition and Bilinguality: Discussion of Paper by R.C. Gardner. In *The Individual, Language and Society in Canada*, W.H. Coons, (ed.), Ottawa: Canada Council, pp. 163-167.

———— (1982). Immersion Education: Applicability for Nonvernacular Teaching to Vernacular Speakers. In *Issues in International Bilingual Education: The Role of the Vernacular*, B. Hartford, A. Valdman et C.R. Foster (eds.), New York: Plenum Press, pp. 81-97.

SWAIN, M. et S. LAPKIN (1981). *Bilingual Education in Ontario: A Decade of Research*. Toronto: Ontario Ministry of Education, 175 p.

———— (1983). L'immersion en français au Canada. *Dialogue*, vol. 1, N° 4, mai, pp. 1-3.

———— (1984). Faisons le point. *Langue et Société*, N° 12, hiver, pp. 50-56.

SWEET, R.J. (1974). The Pilot Immersion Program at Allenby Public School, Toronto. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 31, N° 2, Nov., pp. 161-169.

SZAMOSI, M.; M. SWAIN et S. LAPKIN. (1979). Do Early Immersion Pupils 'Know' French? *Orbit*, N° 49, pp. 20-23.

TAINTURIER, H. (1988). Les jeunes anglophones sont de plus en plus bilingues et heureux de l'être. *La Presse*, 20 février, p. B-5.

TARDIF, C. et S. WEBER. (1987). French Immersion Research: A Call for New Perspectives. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 44, N° 1, Oct., pp. 67-77.

THÉBERGE, R. (1987). Scandale national, même là où le nombre le justifie. *Revue de L'ACELF*, vol. XV, N° 1, oct., pp. 12-19.

THE TORONTO FRENCH SCHOOL. (1965). *Revised Brief Submitted to the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism and Biculturalism*. (English and French), Toronto, December 1st, 21 p.

THOMAS, A.V. (1971). *Dictionnaire Larousse des difficultés*. Paris: Larousse, (Coll. Dictionnaires de poche français), 435 p.

TRITES, R.L. et M.A. PRICE. (1976). *Learning Disabilities Found in Association With French Immersion Programming*. Toronto: The Ministry of Education, 193 p.

TUCKER, G.R. (1977). The Linguistic Perspective. In *Bilingual Education: Current Perspectives*, (Coll. Linguistics), Washington: Center for Applied Linguistics, vol. 2, pp. 1-23.

TURNER, P.R. (1982). *Bilingualism in the Southwest*. Tucson, Arizona: The University of Arizona Press, 352 p.

VAN GRUNDERBEECK, N. (1988). L'immersion à la Commission scolaire Lakeshore. *Québec français*, N° 70, mai, pp. 59-60.

WALBERG, H.J.; K. HASE et S.P. RASHER. (1978). English Acquisition as a Diminishing Function of Experience Rather Than Age. *TESOL Quaterly*, vol. 12, N° 4, Dec., pp. 427-438.

WILKES, H. (1984). How Immersion Has Changed Core. *CPF National Newsletter*, N° 26, June, p. 1.

YALDEN, J. (1979). Methods in Language Teaching. In *So You Want Your Child to Learn French: A Handbook for Parents*, B. Mlacak et E. Isabelle (eds.), Ottawa: Canadian Parents for French, pp. 12-20.

ZAMPOLLI, A. (ed.). (1982). *Bulletin AILA*, N° 1 (31), 46 p.

ANNEXE 1

Lettre adressée à Michael Strumpen-Darrie

Berlitz Language Centers
Research Park
293 Wall Street
Princeton, New Jersey 08540
609/924-8500
Telex: 219907
Telecopier: 609/924-1912

Michael Strumpen-Darrie
Vice President

BERLITZ

April 4, 1988

Ms. Micheline Ouellet
2200 Bourbonniere Street
Sillery, Quebec G1T 1B3
CANADA

Dear Ms. Ouellet,

We are unfortunately unable to answer your request about documentation as to the origin of the term "immersion" in connection with intensive language instruction. We simply don't have the staff at this time to undertake the kind of research (which would involve a number of our locations) required to provide an adequate response.

I'm sorry I cannot be of any greater assistance.

Michael Strumpen-Darrie

MSD/lh

ANNEXE 2

Effectifs des programmes d'immersion en français dans les écoles publiques

Provinces	Années	Effectifs	Écoles offrant des cours d'immersion
Terre-Neuve	1977-78	95	3
	1987-88	3 100	32
Île-du-Prince-Édouard	1977-78	541	7
	1987-88	2 550	21
Nouvelle-Écosse	1977-78	127	3
	1987-88	2 900	30
Nouveau-Brunswick	1977-78	3 179	34
	1987-88	16 200	105
Québec	1977-78	17 754[R]	n.d.
	1987-88	18 750	n.d.
Ontario	1977-78	12 764	160
	1987-88	108 000	860
Manitoba	1977-78	1 667	13
	1987-88[B]	17 000	85
Saskatchewan	1977-78	407	2
	1987-88	9 000	70
Alberta	1977-78	n.d.	n.d.
	1987-88[B]	23 500	150
Colombie-Britannique	1977-78	1 301	15
	1987-88[B]	22 500	180
Yukon	1977-78	n.d.	n.d.
	1987-88[B]	310	1
Territoires du Nord-Ouest	1977-78	n.d.	n.d.
	1987-88[B]	310	5
T o t a l	1977-78	37 835[R]	237
	1987-88[B]	224 120	1539

R - données révisées depuis la parution du *Rapport Annuel 1986*.
B - estimation de Statistique Canada.
n.d. - non disponible.

SOURCE: *Rapport Annuel 1987*, Commissaire aux langues officielles, Ottawa.

ANNEXE 3

Liste des sigles

ACELF	**Association canadienne d'éducation de langue française** *268, Marie-de-l'Incarnation, Québec, QC, G1N 3G4*
ACPI/CAIT	**Association canadienne des professeurs d'immersion/Canadian Association of Immersion Teachers** *1815, prom. Alta Vista Drive, Suite 101, Ottawa, Ont., K1G 3Y6*
CECM	**Commission des écoles catholiques de Montréal** *3737, Sherbrooke Est, Montréal, QC, H1X 1Z9*
CIRAL/ICRLP	**Centre international de recherche sur l'aménagement linguistique / International Center of Research on Language Planning, autrefois le Centre international de recherche sur le bilinguisme (CIRB) / International Center of Research on Bilingualism (ICRB)** *Université Laval, Pavillon Casault, 6e étage, Sainte-Foy, QC, G1K 7P4*
CLEAR	**Center for Language Education and Research** *1100, Glendon Avenue, Suite 1740, University of California, Los Angeles, Calif., U.S.A., 90024*
CNLO	**Centre national des langues d'origine** *252, Bloor Street West, Toronto, Ont., M5S 1V5*
CPF	**Canadian Parents for French** *309, Cooper Street, Suite 400B, Ottawa, Ont., K2P 0G5*
HLP/PLA	**Heritage Language Program/Programme des langues ancestrales**
OISE	**Ontario Institute for Studies in Education** *252, Bloor Street West, Toronto, Ont., M5S 1V5*
PELO	**Programme d'enseignement des langues d'origine**
PSBGM/CEPGM	**Protestant School Board of Greater Montreal/Commission des écoles protestantes du grand Montréal** *6000, Sielding, Montréal, QC, H3X 1T4*
SREP	**Service de recherche et d'expérimentation pédagogiques** *Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1033, rue de la Chevrotière, Québec, QC, G1R 5K9*

Index des auteurs de la bibliographie sélective et analytique

L'index suivant inclut des numéros d'ordre séquentiel apparaissant à droite des noms d'auteurs. Dans la bibliographie sélective et annotée, ces chiffres figurent à gauche de chaque référence.

A

ADIV, E. 55, 160, 161, 162, 197

ALBERTA — DEPARTMENT OF EDUCATION, LANGUAGE SERVICES BRANCH 56, 218

ALLEN, P. 330, 331

ALLISTER, T. 314, 315, 318

ANDREW, C. M. 182, 332, 338, 359, 361, 362

ANDERSON, H. H. 18

ANNANDALE, E. 243

ARGUE, V. 152, 233

ARSENAULT, G. 402

ARSENAULT, R. H. 125

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION = CANADIAN EDUCATION ASSOCIATION 244

ASSOCIATION CANADIENNE DES PROFESSEURS D'IMMERSION = CANADIAN ASSOCIATION OF IMMERSION TEACHERS 219, 220

ASSOCIATION DES COMMISSAIRES D'ÉCOLES FRANCO-MANITOBAINS 221

AZIZA, B. 115, 222, 223

B

BAETENS-BEARDSMORE, H. 19

BAIN, B. 32

BARIK, H. C. 50, 86, 158, 163, 192, 333, 339, 356, 357, 358, 360, 363, 364

BARNABÉ, M. 224

BEAUCHEMIN, C. 277

BÉDARD, E. 267, 284

BELLEY, L. 145

BENHACOUN-TROUE, S. 57, 91

BENIAK, E. 198

BÉRUBÉ, N. G. 243

BESSETTE, E. 116

BEZZAZ, P. Y. 223

BIBEAU, G. 1, 20, 116

BILLY, L. 2, 58, 311

BIENVENUE, R. M. 117, 118

BILODEAU, S. 211

BLAIR, C. 138

BOLAND-WILLMS, A. 307

BOLGAR, M. 33

BONYUN, R. 346, 347, 348, 349, 350

BOSSHARD, B. 377, 380

BOUCHER, A. M. 119

BOURGON-PELLAND, L. 212

BRITISH COLUMBIA TEACHERS' FEDERATION 227

BROWN, G. 237

BRUCK, M. 21, 92, 107, 164

BURGER, S. 280

BURNABY, B. 106, 268

BURT, A. 225, 226

BUTRYM, L. 22

BYRNE, V. 238

C

CALIFORNIA — CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION 296

CAMERON, C. A. 397

CAMPBELL, R. N. 120

CANADA — CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION = COUNCIL OF MINISTERS OF EDUCATION 269

CANADIAN EDUCATION ASSOCIATION = ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION 244

CANADIAN PARENTS FOR FRENCH 3, 59, 108, 109, 121, 122, 228, 239, 251, 270, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304

CAPCO, C. S. 146
CAREY, S. T. 4, 165
CARROLL, S. 307
CHAPLIN, S. 316, 317, 319
CHARLEBOIS, A. 213
CHAUDRON, C. 123
CHUN, J. 166
CITY OF HAMILTON BOARD OF EDUCATION – RESEARCH SERVICES DEPARTMENT 335
CLEGHORN, A. 124
CLEMENT, R. 147
CLIFT, D. 285
COHEN, A. D. 23
COLEMAN, P. 252
COLLETTA, S. P. 147, 340
COMEAU, M. 125
CONNOR, S. K. 194
CONNORS, K. 148, 167, 208
CORLETT, C. 366, 367
COTÉ, C. 126
CRAWFORD, P. 336, 337
CUMMINS, J. 93, 94, 165, 168, 229, 230, 305, 330, 331
CZIKO, G. A. 169, 312

D

DANESI, M. 235
D'ANGLEJAN, A. 24, 95, 102, 181
DAY, E. M. 81, 127, 128, 170, 190, 381, 382, 383, 384, 385, 386
DE BAGHEERA-BUCH, G. 171
DENISON, J. 237
DIONNE, L. 354
DONOGHUE, E. E. 344, 345
DOUTRIAUX, C. W. 60, 341, 342
DOWNIE, D. A. 368
DUHAMEL, R. J. 278
DUMAS, G. 199
DUPONT, E. 307

E

EDMONTON PUBLIC SCHOOLS 373, 374
EDWARDS, H. P. 32, 60, 147, 205, 340, 341, 342
EDWARDS, V. 271
EMARD, R. 125

F

FALLON, G. 172
FISH, S. 366
FLUETTE, C. 307
FOIDART, D. 369
FORTIN, N. 232
FRANÇOIS-RAMELLI, M. C. 25
FRANSHAM, J. H. 138
FRASER, J. 292
FRISSON-RICKSON, F. 245
FU, L. 60, 340

G

GALLANT, E. 286
GARDNER, R. C. 96, 97
GAUDINO, V. A. 360
GENESEE, F. 26, 27, 61, 62, 63, 98, 99, 129, 130, 149, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 287, 288, 306, 307, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325
GIBSON, J. 131
GLEASON, J. 145
GLEASON, T. P. 64, 404
GONAYEB-LEBLANC, L. 5
GRAHAM, J. 214
GRAY, V. A. 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397
GREENE, W. 208
GULUTSAN, M. 94

H

HALLIDAY, M. 110
HALPERN, G. 28, 65, 253
HAMAYAN, E. 99, 200
HANNA, G. 334
HARLEY, B. 179, 182, 201, 202, 330
HAY, W. M. 138
HEFFERNAN, P. J. 29, 404
HELLE, T. 66
HENDELMAN, T. 65
HILDEBRAND, J. F. T. 67, 68
HODYCH, C. 132
HOLMES, G. 231
HOLOBOW, N. E. 130, 312
HOPWOOD, A. L. 375
HUGHES, F. 11
HYLTON, L. F. 180

I

ILAVSKY, J. 370
IJAZ, H. 152

J

JACQUES, E. 232
JAKIMIK, J. 92
JOHNSON, R. 69
JONES, J. 6, 289

K

KAMIN, J. 152, 182
KAUFMAN, D. 7, 78, 79, 80, 81, 376, 377, 387
KIDD, M. E. 231
KIRBY, D. M. 65, 253, 350, 351
KOSKI, G. R. 404
KRAUTHAMMER, M. 33

L

LALONDE, R. 246
LAMBERT, W. E. 70, 71, 72, 100, 101, 102, 133, 164, 176, 177, 178, 181, 189, 288, 290, 312, 325
LAMET, S. 215
LAMOUREUX, P. 30
LAPKIN, S. 8, 16, 17, 31, 89, 150, 151, 152, 158, 182, 183, 203, 233, 307, 332, 334, 338, 359, 361, 362
LAPPIN, K. 208
LAWTON, S. B. 73, 88
LEBLANC, A. 279
LEBLANC, D. 184
LEBLANC, M. 88, 320
LEBLANC, Y. 184
LEBRUN, M. 307
LENTZ, F. 307
LEPICQ, D. 204
LEWIS, R. F. 398, 399, 400, 401
LIGHTBOWN, P. 234
LOCHNAN, N. E. 343
LOEWEN, S. 254
LUNDLIE, M. 372

M

MACDONALD, E. 403
MACHIN, J. 142
MACKEY, W. F. 272
MACNAB, G. L. 9, 65, 134, 351
MACNAMARA, J. 32, 33, 101
MALBOEUF, R. 34
MANZER, K. 255
MARRINIER, R. 256
MARTIN, J. C. 253, 343, 350
MARTIN, G. C. 65
MATHEWS, M. 215
MAURICE, L. J. 153, 307
McCALL, B. 366
McCARREY, H. A. 60, 340, 341, 342
McEACHERN, W. 135
McGILLIVRAY, W. R. 35, 136, 257
McINNIS, C. E. 344, 345
McKENZIE, C. 366, 367
McVIE, W. D. 74
MÉNARD, N. 167, 194
MES-PRAT, M. 205
MIAN, C. 137
MIGNERON, M. 280
MOLGAT, E. 307
MOLLICA, A. 10, 154, 235, 240
MONNIN, A. 273
MORCOS, C. 162
MORETTI, P. 113
MORIN, S. 314, 315, 318
MORRISON, F. 185, 216, 283, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354
MOUGEON, R. 365
MURWIN, S. M. 401

N

NAIMAN, M. 155
NETTEN, J. E. 75, 140, 404, 405, 406, 407
NEWFOUNDLAND – DEPARTMENT OF EDUCATION 408
NUCKLE, L. 208

O

OBADIA, A. A. 36, 206, 247, 250, 308
OKASAWA, E. 37
OLIVER, E. 366, 367
OLIVER, S. R. 249
ONTARIO INSTITUTE FOR STUDIES IN EDUCATION – BILINGUAL EDUCATION PROJECT STAFF 236, 355

P

PARISEAU, C. 76
PARKER, D. V. 258
PARKES, M. 138
PARKIN, M. 77, 207
PARTLOW, H. R. 259
PAWLEY, C. A. 185, 186, 216, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353
PENNY, W. 409
PFEIFFER, M. G. 378
POLICH, E. 174, 322, 326, 327
PRESSE CANADIENNE 260
PRICE, M. A. 112
PRINCE, M. A. 404
PROTESTANT SCHOOL BOARD OF GREATER MONTREAL = BUREAU METROPOLITAIN DES ÉCOLES PROTESTANTES DU GRAND MONTRÉAL 261, 328, 329
PUPIER, P. 208
PURBHOO, M. 39
PYCOCK, C. J. 187

R

RAMIREZ, A. G. 309
RANKINE, F. C. 64
READY, D. 283
REBUFFOT, J. 245, 307
REDLINGER, W. E. 156
REYNOLDS, A. G. 189
RICHER, S. 11
RICHMOND, J. 188
RIEL, Y. 350
ROBERTS, S. 291
RODRIGUEZ, H. 262
ROGERS, M. 103
ROY, G. L. 371
ROY, R. R. 38, 153, 250
RUEST, P. R. 281
RUMMENS, D. 372
RYAN, C. 292

S

SAAD, A. 217
SAMUELS, M. 189
SARGENT, J. 139
SAUNDERS, A. B. 250
SAVARD, H. 365
SCHREYER, E. 274
SELINKER, L. 199
SETTON, A. 209
SHAPSON, S. M. 7, 39, 78, 79, 80, 81, 127, 128, 170, 190, 275, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387
SHEPPARD, A. W. 140
SINGH, R. 167
SMYTHE, P. C. 96, 97
SOMRATY-STONE, H. 12
SPAIN, W. H. 75, 140, 405, 406, 407
SPILKA, I. V. 40, 191
ST-GERMAIN, C. 284
STANLEY, M. H. 41, 174, 175, 322
STANUTZ, S. 82
STARETS, M. 141
STEFANOVIC, B. 323, 324
STERN, H. H. 42, 43, 44, 45, 104, 241, 276
STEVENS, F. 105
STEVENS, J. 366
SWAIN, M. 8, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 23, 46, 47, 48, 49, 50, 83, 84, 85, 86, 89, 104, 106, 142, 157, 158, 163, 182, 192, 199, 202, 210, 233, 305, 310, 330, 331, 332, 333, 334, 338, 339, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364
SWEET, R. J. 87, 263
SWEETMAN, C. 88
SYLVESTRE, G. 193
SZAMOSI, M. 89

T

TAFLER, R. 250
TANGUAY, S. 264
TARDIF, C. 248
TAYLOR, D. M. 120
TIBBLIN, H. 293
TOKER, M. B. 148, 194
TOUNG, T. T. 65
TOURIGNY, R. 65
TOUROND, M. 111, 159
TREMBLAY, R. 90
TRITES, R. L. 112, 113
TUCKER, G. R. 51, 72, 92, 95, 99, 102, 120, 133, 146, 164, 176, 177, 178, 181, 195, 288, 290, 294, 325

U

UNITT, J. L. 354
URBANIC, A. 235

V

VAN GRUNDERBEECK, N. 307
VINET, M. 249

W

WALSH, M. 348, 349, 351
WEEKS, G. 295
WESCHE, M. B. 142, 282, 283
WESTON, M. 372
WHALE, D. 143
WIGHTMAN, M. 144, 196, 350, 351
WHITWORTH, F. E. 265
WILKES, H. 52
WILKINSON, E. 266
WILTON, F. 53, 250
WISS, C. A. 114
WOLSK, D. 388

Y

YALDEN, J. 54

Appendix 16

END

U.S. Dept. of Education

Office of Education
Research and
Improvement (OERI)

ERIC

Date Filmed

March 21,1991